Wychowanie a pogląd na świat.

(Próba teoretycznego ujęcia).

Dwa te pojęcia przedstawiają nam się jako zależne od siebie, a stąd ich stosunek wzajemny to pierwsza kwestja pedagogiczna. Fakty z obserwacji życia codziennego doprowadzają nas do wniosku, że kierunek życia człowieka, zależny od jego na świat i życie poglądu, w ścisłym jest związku z wychowaniem, jakie ten człowiek odebrał; wszak często mówimy, słysząc o „przestępcy" jakiegokolwiek rodzaju: „pewnie otrzymał złe wychowanie." Z drugiej strony znajomość historji poucza nas, że wychowanie i jego kierunek zależały od pojęć współcześnie panujących, a więc części składowych ówczesnego światopoglądu wychowawców. Inaczej wyglądało wychowanie w Grecji starożytnej, gdy zasadą światopoglądu było „być dobrym i pięknym," inaczej w wiekach średnich, gdy stosowano z całą bezwzględnością zasadę: „wierzcie a nie roztrząsajcie" inne było ono i jest w czasach nowożytnych.

Od czego więc zacząć? Pogląd na świat człowieka wypływa przecież z wychowania, a z poglądu na świat i życie wypływa pogląd na kierunek wychowania. Lecz to „błędne koło" jest tylko pozorne. Wła-

śnie historja, badania etnologiczne wykazują, że u dzikich, stojących na najniższym stopniu rozwoju, kwestja wychowania prawie nie istnieje, a więc trzeba było już pewnego rozwoju umysłowego, nim kwestja ta stała się dla człowieka aktualną. I w takim uporządkowaniu związek między światopoglądem a wychowaniem wcale się nie zatraca, lecz owszem stwierdza zależność kierunku wychowania dzieci od światopoglądu rodziców czy wychowawców; a zresztą jeżeli światopogląd określimy jako pogląd na świat i życie, to włączamy już i pogląd na kwestję wychowania, jako kwestję życiową. Wobec tego odsłaniają nam się do rozpatrzenia dwa zagadnienia: istoty i celu światopoglądu, oraz stosunku a ściślej powiedziawszy zależności kierunku wychowania dziecka od reszty poglądów czyli światopoglądu wychowawcy.

Obie kwestje są równie ważne. Mówi się często o „racjonalności“ takiego lub innego kierunku wychowania. To słowo „racjonalność“ określa nam, o ile ten lub ów kierunek zbliżył się do wychowania takiego, jakim „ono *właściwie* być powinno.“ Wszyscy odczuwają, że wychowanie musi być gdzieś jakieś *jedynie* racjonalne. Szukając doń drogi, stwarzają ogromnie wiele często nawet sprzecznych kierunków wychowania. I dla tej to „racjonalności“ nie jest obojętne, czy poglądy wychowawcze czyjeś są niezależne od innych przekonań tego samego wychowawcy, czy też są konsekwentnie i logicznie powiązane z innemi zapatrywaniami, czyli czy wspólnie z innemi tworzą pogląd w świat. W pierwszym wypadku, gdy czyjeś przekonania nie są logicznie powiązane i nie jest wykluczona sprzeczność między niemi, to żadne z tych przekonań nie może prowadzić do racjonalnego postępowania, a więc i wychowania. Dopiero, gdy ktoś ma

konsekwentnie i logicznie zbudowany pogląd w świat, gdzie wszystko się razem trzyma, gdzie przekonania wychowawcze zgadzają się z innemi, to takie wychowanie będzie racjonalne, chociaż światopogląd może być oparty na fałszywych założeniach.

O potrzebie poglądu na świat mówić wiele nie potrzeba, jakkolwiek słyszy się często zdanie, iż „mrówcza praca“ opracowywanie najdrobniejszych szczegółów a nie „wzlot na wyżyny“ jest jedynie racjonalny. Wiemy, iż każdy człowiek myślący posiada pewien pogląd na świat i życie, a nie są go pozbawione i ludy, na względnie nizkich szczeblach kultury stojące, ale im wyżej się wznosimy w rozwoju umysłowości naszej, tym bardziej pragniemy owemu światopoglądowi nadać jednolitość i wyzuć go ze sprzeczności, które cechują światopogląd człowieka o nizkim stopniu umysłowości, pragniemy dotrzeć do prawdy czyli oprzeć go na podstawach przez wiedzę zdobytych. Tyle o potrzebie światopoglądu. Przystąpmy do rozważenia istoty poglądu na świat i jego celu; zobaczmy, jakie stąd wypływają i muszą wypływać poglądy wychowawcze, o ile pogląd na świat ma być jasny i logicznie zbudowany.

Punktem wyjścia w rozważaniu istoty światopoglądu a przedewszystkim jego tworzenia, jest wiara i przekonanie o poznawalności świata. Każdy racjonalny i prawdziwy pogląd na świat musi posiadać trzy istotne cechy: jednolitość, jasność i pewność. Wykazywanie tych cech istotnych każdego światopoglądu jest rzeczą w obecnym zagadnieniu uboczną i zbyteczną wogóle, jeżeli podkreślimy ten moment, który dał początek wszelkiemu myśleniu i filozofowaniu to jest dążenie do prawdy, do rozwiązania zagadek bytu; pogląd więc na świat musi być jednolitym, jasnym i pewnym. Wszystkie gałęzie wiedzy ludzkiej, jakie umysłowość już stwo-

rzyła lub jeszcze stworzy, zmierzają do wykrycia istotnej prawdy. Każda gałąź wiedzy to cegiełka do jednego i wspólnego wszystkim gmachu. Lecz podobnie jak stos cegieł nie stanowi jeszcze gmachu, podobnie zbiór faktów z każdej z gałęzi wiedzy nie stanowi jeszcze wiedzy. Jak dla zbudowania gmachu potrzeba czegoś, coby te cegły łączyło, podobnie fakty uzupełniają ideje. Lecz taki zbiór faktów nawet w myśl i pod wpływem idei różnych wywołuje starcia i stąd popęd do ich wyrównania, do usunięcia niekonsekwencji czyli chęć zbudowania jednolitego poglądu na świat i życie. Ale człowiek nie zadawala się tylko samym nagim poznaniem, po pytaniu bowiem: jak jest? następuje pytanie, jak być powinno? jak chcę, aby było? Przyłącza się więc do poznania chęć działania, a więc czynnik woli. A pobudką kierującą zarówno poznania jak i woli jest uczucie, tęsknota za prawdą i idealnością bytu.

Oczywiście nie same uczucia stanowią pierwiastek światopoglądu, lecz przekonania z uczuć wypływające. Działanie, czyn, objawiający się z poznania, musi więc podążać w kierunku pracy nad rozwojem form życia czyli doskonalenia się i tutaj cel wychowania zbiega się z celem światopoglądu. Tworzy się więc harmonja w dążeniu do zagadek bytu.

Pogląd na świat istotny, jak już powiedzieliśmy wyżej, musi być na naukowych podstawach oparty. Nasuwa się tu zaraz myśl, iż w takim razie przy dzisiejszym stanie nauki światopoglądu na naukowych tylko podstawach nie jesteśmy w możności wytworzyć, ponieważ nauka nie daje jeszcze w przeważnej ilości kwestji, dostatecznej i pewnej odpowiedzi. Musi więc człowiek obejrzeć się za czymś, czymby mógł ramy swego światopoglądu wypełnić znaleźć, coś, coby mu dało odpowiedź

na pytania, na które nauka ścisła dać mu jeszcze odpowiedzi nie może. Słusznie więc powiada *Höffding Harald* w swej Etyce, że człowiek o niezależnie utworzonych poglądach może do tej szerokiej bądź co bądź podstawy przez naukę stworzonej za pomocą uczucia (przekonań stąd utworzonych) i fantazji (w dodatnim tego słowa znaczeniu) dokonstruować sobie część światopoglądu w sposób, który mu najlepiej odpowiada.

Wobec tego zrozumiemy, dlaczego światopogląd może się stać religją wykształconych ludzi, a przynajmniej może pełnić tę rolę, która na pewnym niższym stopniu kultury przypada całkowicie w udziale religji. Pomocną się w tym staje człowiekowi sztuka w najszerszym tego słowa znaczeniu w szczególności poezja.

Tu jednak znów nasuwa się pytanie bardzo ważne, które i w wychowaniu gra wielką rolę, a mianowicie czy przypadkiem religja nie może nam zastąpić lub uzupełniać tego, co nam nauka daje. Otóż na oba te pytania musimy odpowiedzieć *przecząco*, o ile światopogląd, jak to raz jeszcze zaznaczam, ma być oparty na podstawie naukowej.

Religja, o ile przez nią będziemy rozumieli *coś więcej* niż *uczuciowy, czysto osobisty* stosunek człowieka do wszystkiego tego, czego jeszcze i *nie poznał* i *określić* nie potrafił (t. j. Boga), może wprawdzie stanowić dla człowieka jego światopogląd, lecz nie będzie on miał wtedy podstawy *naukowej;* uzupełniać zaś światopoglądu opartego na naukowej podstawie nie może, ponieważ zarówno światopogląd ów jak i światopogląd religijny domagają się wagi prawdy objektywnej (sztuka bowiem, a szczególnie poezja może mieć charakter prawdy lecz tylko subjektywnej). Ponieważ zaś dwa

różne światopoglądy, z których każdy uważa się za jedynie prawdziwy, nie mogą być uznawane jako równie słuszne, a zatym przyjąć jeden znaczy odrzucić drugi.

Z tak pojętego i według tego stworzonego światopoglądy, z których każdy uważa się za jedynie prawdziwy, nie mogą być uznawane jako równie słuszne, a za tem przyjąć jeden znaczy odrzucić drugi.

Z tak pojętego i według tego stworzonego światopoglądu wynikają jasno poglądy na zadania, jakie nastręcza wychowanie młodych pokoleń. Pierwszym więc zadaniem wychowania będzie *rozwijanie* poglądu na świat dziecka, wychodząc z założenia, że i dziecko ma swój światopogląd, pochodzący z obserwacji świata zarówno zewnętrznego jak i wewnętrznego, oraz uświadomienia mu potrzeby, istoty i celu światopoglądu; ten postulat wychowawczy sprawdzamy ustawicznie, stwierdzając, że wychowanie nie jest niczym innym tylko wpływem jednego pokolenia na następne. Należy tu również zauważyć, iż każdy światopogląd wyradza się i krystalizuje w męce a nawet bólu, wynikającym z przezwyciężania trudności, napiętrzających się przy jego budowaniu i dlatego to wychowanie musi się zasadzać na ulżeniu siłom wychowanka przez pomoc w ugruntowaniu podstawy pod przyszły pogląd na świat. Ze szkodą to dla postępu, dla nowych haseł i ideałów nie będzie, gdyż każda epoka może wychowankowi, przyszłemu pokoleniu wogóle, dać tylko to, co sama posiada, każdy zaś krok postępu naprzód dorzuca coś do sumy poprzednich zdobyczy.

Nasuwa się tu znów kwestja, czy przez to rozwijanie drogą uogólnień światopoglądu wychowanka nie stworzy się zeń typu doktrynera; otóż na to pytanie, dostateczną zdaje mi się odpowiedzią będą słowa prof. H. Struvego: „Wysuwające się niebezpie-

czeństwo doktrynerstwa, powstałego drogą uogólnień, usuwa i ochrania właśnie dążność do ogólnego na świat poglądu. Włączając swój byt jednostkowy w ogólny ustrój świata i społeczności ludzkiej, przekonywa się, że jego własny dobrobyt zależy zasadnicze od dobrobytu całości, więc tego ostatniego lekkomyślnie nie naraża. Poczucie wewnętrznej łączności ze swym otoczeniem, wyjaśnia filozoficznie, budzi w nim poszanowanie dla wyników pracy poprzednich pokoleń, dla porządku społecznego i prawa i zachęca do sumiennego spełnienia swych obowiązków względem przyrody a więc i ludzi.“ [1])

Zresztą wytworzenie się światopoglądu wychochowanka wynika zarówno z idealnych jak i materjalnych korzyści wychowanka. Zetknięcie się bowiem człowieka z otoczeniem budzi w nim chęć zwalczenia szkodliwych, przykrych wpływów, a poszukiwania korzystnych, przyjemnych, to go prowadzi bezpośrednio do poznania swego otoczenia.

Dalsze zadania wychowawcze wynikają z dwu innych składowych, zasadniczych części światopoglądu, t. j. należy tu wykształcenie strony uczuciowej wychowanka i to do tego stopnia, by umiał dopełnić to, co drogą nauki zdobędzie, idealną, fantazyjną treścią, oraz, takie wyrobienie charakteru, by był w stanie ideje, myśli przewodnie swego światopoglądu w czyn zamienić. Wszystkie inne postulaty wychowawcze są już tylko wyspecjalizowaniem tych trzech zadań wychowania, według trzech czynników światopoglądu człowieka: poznania rozumowo naukowego, oraz uczucia i woli. Wszystko inne da się do nich bez reszty sprowadzić.

Tadeusz Antoniewicz.

---

[1]) Wstęp krytyczny do filozofji, wyd. trzecie.

Wychowanie młodzieży podług L. Tołstoja.

Znakomity filozof i myśliciel z Jasnej Polany, dla którego żadna z dziedzin ludzkiego umysłu i duszy nie była obcą, poświęcił nie jedną chwilę swego czasu odwiecznej kwestji wychowania młodzieży. Prócz niezliczonej ilości rozpraw na ten temat, rozsypanych po wszystkich prawie jego dziełach powieściowych, socjologicznych i filozoficznych, zajmował się on tą bolączką wszystkich stuleci w całym szeregu krótkich, że tak powiem, aforyzmowych rozprawkek, w których z prawdziwą intuicją i potęgą umysłu poruszył bodaj, że nie pierwszy w Rosji, kwestję wychowania dzieci w zależności od wychowania samych rodziców, no i od ich moralnego uposażenia. Właśnie te aforyzmy posiadają największą wagę, gdyż jasno i dobitnie zaznacza w nich Tołstoj swoje względem tej kwestji stanowisko.

Podług Tołstoja, wychowanie dzieci jest dopóty trudnym i złożonym dziełem, dopóki chcemy, „nie wychowując siebie, wychowywać własne lub też cudze dzieci.“ Z chwilą, gdy zrozumiemy, iż „wychowywać innych możemy tylko przez wychowywanie samego siebie“, zupełnie zbyteczne będzie samo usiłowanie rozwiązania t. zw. kwestji dziecięcej. Pozostanie wówczas jedno tylko zagadnienie: „jak samemu żyć?“

Tołstoj nie zna ani jednego faktu przy wychowywaniu dzieci, któryby, jak owa kantowska rzecz sama w sobie, nie mieścił zarazem wychowywania samego siebie. Na pytanie, jak ubierać, jak karmić, kiedy kłaść spać, jak uczyć dzieci, Tołstoj odpowiada: „Należy postępować tak, jak postępujemy względem siebie.“ Jeśli ojciec i matka ubierają się, jedzą, śpią umiarkowanie, pracują i uczą się, to i dzieci czynić „będą to samo.“

W danym wypadku Tołstoj dałby rodzicom jedynie dwie niezawodne wskazówki: po pierwsze „samym nie tylko uczciwie *żyć*, lecz pracować nad sobą, ciągle udoskonalając się i uzupełniając swe umysłowe i duchowe luki,“ a po drugie, „nic nie ukrywać ze swej przeszłości przed dziećmi.“ Lepiej, aby dzieci znały słabe strony swych rodziców, niżeli przeczuwały, iż życie ich jest dwojakie, t. j. na pokaz i tajemne skryte. A wszystkie, jak twierdzi Tołstoj, trudności wychowania wypływają z tego, że rodzice nietylko nie usiłują zmazać swych błędów, lecz przeciwnie, nie uznając ich, usprawiedliwiają je w sobie „i nie chcą wprost spostrzegać tych błędów w potomstwie.“ Właśnie na tym polega cała syzyfowość pracy wychowawczej, dzięki której trwa w całej swej mocy bezustanna walka z dziećmi, albowiem one są moralnie o wiele sprytniejsze od dorosłych i często, nie wykazując i nie odczuwając nawet tego, spostrzegają grzechy i przestępstwa rodziców i, co najważniejsze, najohydniejszy z nich—„obłudę, dzięki której tracą szacunek i zajęcie dla wszystkich ich nauk moralnych.“ Obłuda rodziców w podobnych warunkach jest to objaw dość zwykły, i dzieci, zauważywszy go, schodzą z raz obranej drogi i *demoralizują się*.

„Prawda — to osnowa istoty moralnego wpływu i dlatego też jestto pierwszy warunek dobrego wycho-

wania. Aby nie strasznym było dla rodziców okazanie potomstwu swej przeszłości w jej ohydnej nagości, należy uczynić życie piękniejszym, a w ostateczności mniej podłym.“

* * *

„Wychowanie“ Tołstoj pojmuje jako wpływ na serca tych, których wychowujemy. A posiadać wpływ można tylko dzięki suggestji, której tak podlegają dzieci, i dobrym przykładom. Skoro dziecię spostrzeże, iż gniewamy się i znieważamy ludzi, zmuszamy ich do spełnienia tego, co sami uczynić możemy, potakujemy swym żądzom i zachceniom, unikamy pracy i szukamy w życiu tylko zadowolenia, jesteśmy dumni i szczycimy się swym stanowiskiem i pochodzeniem, obmawiamy bliźnich swoich, za oczyma mówimy to, czego w oczy nie ośmielilibyśmy się powiedzieć, udajemy, że wierzymy w to, w co nigdy nie wierzyliśmy, jednym słowem—popełniamy tysiące fałszywych postępków, mających jakoby wykazać naszą łagodność, posłuszeństwo, pracowitość, samopoświęcenie i ukochanie prawdy,—„w serce jego stokroć prędzej zapadnie jad tych, na nieszczęście, życiowych prawd, niżeli karm najpiękniejszych i najrozumniejszych nauk moralnych.“

„To, od czegoście zaczęli w głębi samych siebie, gdyście marzyli o ideałach, o ukochaniu Wszechświata, czego znów dopięcie możliwym jest tylko w samym sobie, do tego doprowadzeni jesteście teraz przy wychowaniu dzieci. To, czegoście żądali dla siebie, nie wiedząc dobrze dlaczego, niezbędnym jest teraz dla was, by nie zdemoralizować własnego potomstwa.“

Od wychowania zazwyczaj żądamy za dużo, lub

też ewentualnie—za mało. „Nie możemy żądać, aby wychowańcy nasi nauczyli się danych przedmiotów, kształcili się tak, jak my pojmujemy wykształcenie, by stali się moralnymi w tym sensie, w jakim my pojmujemy słowo „moralność.“ Niemożliwą również jest rzeczą, by nie być mimowolnym nawet wspólnikiem demoralizacji własnych dzieci.“

Jak już to wyżej zaznaczyłem, według Tołstoja, nie można dobrze wychowywać dzieci, jeśli człowiek sam nic nie wart, a wychowanie dzieci jest to tylko udoskonalanie samego siebie, któremu nic tak nie pomaga, jak właśnie dzieci. „O ile śmieszne są dla nas żądania ludzi, palących, pijących wyskokowe napoje, objadających się, nie pracujących i zamieniających noc w dzień, aby doktór przy tak niehygienicznym życiu uzdrowi ich,—o tyle śmieszni są ludzie, żądający, by nauczyć ich, prowadzących niemoralny sposób życia, wychowywać moralnie swe dzieci.“

„Całe wychowanie jest to w gruncie rzeczy coraz większe i większe odczucie swych błędów i wykorzenianie ich.“ A to wszak może spełnić każdy i we wszystkich warunkach życiowych. Jest to jedyny oręż, dany człowiekowi, dla wywierania wpływu na innych ludzi; a w ich liczbie na swe własne dzieci, które zawsze są nam bliższe, niżeli zgoła ktoś obcy. „Fais ce que dois, advienne que pourra“— najprędzej można zastosować do wychowania.

Kwestją wychowania i formy stosunków z ludźmi Tołstoj sprowadza do jednej zasadniczej i wytycznej: „jak obcować z ludźmi nie słowem, lecz czynem?“ Z chwilą, gdy rozwiążemy tę kwestję, i życie rodziców i wychowawców płynąć będzie określonym torem, w ich życiu będą się znajdowały właściwe ideje i zasady wychowawcze. Nie będziemy wówczas wprowadzali w życie dzieci pokus. „Wiadomości naukowe,

które otrzymają one lub też nie otrzymają, są to rzeczy drugorzędnej wartości, nie posiadające zbyt wielkiej wagi. Do czego zdolnym będzie dzieciak, tego się nauczy, gdyby nawet mieszkał w najwstrętniejszej dziurze.“

Rodzice, żyjąc niemoralnym, nieumiarkowanym, niepracowitym życiem, zazwyczaj żądają od dzieci panowania nad sobą, pracowitości, szacunku dla ludzi i t. d, „Lecz i one słyszą język życia i widzą dawane im przykłady.“

Punkt oparcia pracy wychowawczej powinien polegać na tym, by chociaż dla zewnętrznego powodzenia dzieła postępować z wychowańcami po ludzku, bez wszelkiego przymusu, albowiem „dobroć sieje w sercach ludzkich dobro i w każdym wypadku spełnia swe posłannictwo, jakkolwiek namacalnie ujrzeć tego nie można.“

„Każdy człowiek żyje tylko po to, aby pokazać światu swoją indywidualność. Teraźniejsze wychowanie ściera ją.“ Najprędzej daje się to spostrzec śród klasy ludzi bogatych. Oni, — twierdzi Tołstoj, — gdy dzieci są jeszcze młode i naiwne, wciągają je pożądliwie w wiry i nurty życia, które sami przebywają na barkach innych ludzi, przyzwyczajają je do tego właśnie rodzaju „życia,“ a później, gdy, związane kajdanami pokus, nie mogą już żyć inaczej, tylko pasożytniczo, rozwierają im szeroko oczy i każą wybierać: „albo bądź męczennikiem i odrzuć to wszystko, do czegoś się przyzwyczaił i bez czego się obejść nie można, albo żyj tak, jak żyłeś dotychczas, i bądź... kłamcą!“

Dzieci są miłe, gdyż nie posiadają żadnych materjalnych... interesów i nie pracują; zajęte są one jedyną tylko myślą, a mianowicie: jakby tu przyjemniej przepędzić czas? Tak też należy wychowywać.

Tymczasem teraźniejszy świat śpieszy się przyzwyczajać dzieci do pracy, t. zn. do tego, „aby miast wieczystego dzieła przed Bogiem i sumieniem spełniały dzieło, które jacyś tam ludzie wymyślili, według umowy, jak zabawę.“

A pomimo to, gdyby Tołstojowi dali do wyboru, albo zaludnić ziemię takimi świętymi, jakich jego wyobraźnia może tylko utworzyć, lub też takimi ludźmi, jacy istnieją, z wciąż pojawiającym się potomstwem, wybrałby to ostatnie.

*

* *

Warto zająć się wychowaniem, by poznać wszystkie swe własne duchowe ułomności, a następnie—uleczyć je. W ten sposób wychować można ludzi wielkich umysłem i sercem. „Przedłużenie życia mnóstwa ludzi o kilkaset lat jest mniej ważne, niżeli najsłabsze rozdmuchanie iskry miłości Bożej ku bliźniemu w sercu innych. W tym leży cała sztuka wychowania, lecz, aby nadmuchać ją w sercu innych, należy wprzód rozdmuchać ją w samym sobie.“

„Życie swe należy uczynić piękniejszym—uczciwszym—pisze Tołstoj, — „aby nie było zbyt strasznym obnażenie następnemu pokoleniu swej przeszłości.“ Przestrzegać tego musimy i w stosunku do takiej bolączki, jaką jest kwestja płciowa. Tołstoj twierdzi, iż, jeśli stosunki płciowe są podług nas grzechem i żyjemy w zupełnej czystości moralnej, możemy i musimy nakazywać tę czystość dzieciom.“ Jeśli dążymy tylko do niej, lecz nie osiągamy jej,—winniśmy i o tym oznajmić swym dzieciom. Jeśli zaś prowadzimy życie niemoralne, nie możemy lub też ewentualnie nie chcemy żyć inaczej, — ogół rodziców, według odwiecznego

zwyczaju, wprost mimowoli kryć się będzie z tym przed dziećmi i ani słowem nie napomknie im o tym.

Wszyscy twierdzą jednogłośnie, iż wychowanie jest wykwitem życia, i zaznaczają jednocześnie, iż wiedzą, *jakimi* winni być ludzie wogóle. Jest to, według Tołstoja, pojęcie niczym zgoła nie umotywowane a nawet wręcz niesprawiedliwe: „po-pierwsze, ludzie nie wiedzą, jakimi być powinni, mogą w najlepszym razie znać ideał, do którego z przyzwyczajenia dążą; po drugie, ludzie, kształcący i wychowujący innych, są zazwyczaj sami *niewychowani.*“ Wobec tego zrozumiałe są dla nas słowa wielkiego filozofa i myśliciela o życiu i stanowisku, jakie względem tegoż życia każdy z ojców i matek winien jest zająć. „Nie żyjąc szczerze i uczciwie, nie idąc sami w swym wychowaniu wciąż naprzód, nie można mieć dobrego wpływu na innych i wychowywać młodsze pokolenie na nową, uczciwą modłę.“

Istotne wychowanie polegać winno na naszej uczciwości i otwartości z dziećmi. I dlatego też, podług Tołstoja, pedagogika, „to nauka, która uczy nas, jak będąc samemu niewychowanym, osiągnąć wpływ na dzieci“ i bliźniaczo podobna do niej medycyna, która uczy nas, „jak żyjąc w ciągłej niezgodzie z prawami przyrody, być jednakże zdrowym“ są naukami wręcz czczemi i nie osiągającemi nigdy celu swych dążeń.

* * *

Dzieci: „Rodzice nasi twierdzą, iż męczymy ich. Gdyby oni wiedzieli, jak rodzice męczą swe dzieci— kokieterją, ciągłemi kłótniami, wiarołomstwem, utajoną niedobrocią, niesprawiedliwością i t. d. Męczą ci,

którzy powinni być bez skazy, bez wszelkiego zarzutu.“

Rodzice: „My niczego już nie pożądamy, dla nas życie jest nad wszelki wyraz ciężkie, lecz, kochając dzieci, robimy to wszystko dla nich.“ Czyli,—wiedząc, iż w życiu są nieszczęśliwi, wychowują dzieci tak, by i one były również nieszczęśliwe. „I dla tego też z wielkiej miłości ku nim, sprowadzamy je do pełnego fizycznych i moralnych zarazków miasta, oddajemy w ręce obcych ludzi, posiadających w tym jeden jedyny cel—zysk, i usilnie psujemy je fizycznie, umysłowo i moralnie.“ Uszczęśliwiamy je, te Boskie tokarnie, na których nie można pracować przy pomocy... topora.“

Uszczęśliwiamy istoty, które w życiu naszym tak wielką odgrywają rolę. „Większość ludzi, blizkich wam pojęciami, umysłem i sercem, nie tylko że nie doceni waszej doczesnej działalności, ale nawet ją za życia surowo osądzić, zganić zechce; dzieci tylko, gdy przy was wzrastać będą, w atmosferze ciepła, prawdy i miłości, zdołają was zrozumieć, odczuć i w ich miłości i przywiązaniu wszystko się wam okupi.“

„Tylko, jak najwięcej światła i wolności!., Wiedzcie, że zjawienie się na świecie człowieka *wykształconego i wychowanego* jest faktem o wiele w ażniejszym niżeli ukazanie się setek nowych książek.“

* * *

Takie są myśli Tołstoja o wychowaniu młodzieży. Zaznaczyć muszę, że nie dodałem do nich ani jednej swej własnej krytycznej myśli, ani jednego komentarza, pozostawiając to wszystko niedalekiej przyszłości.

Bolesław Rozstański.

O pracowniach psychologicznych.

Wobec ogólnego zainteresowania jakie budzą zagadnienia psychologji doświadczalnej, zwłaszcza wobec najnowszych zastosowań metody doświadczalnej do pedagogiki, może nie będzie rzeczą zbyteczną zaznajomić czytelników polskich z organizacją i wynikami badań moich trzech pracowni, z których pierwsza poświęcona psychologji doświadczalnej mieści się przy uniwersytecie w Bruksełli, a dwie inne, poświęcone psychologji doświadczalnej i pedologji, przy seminarjach nauczycielskich w Mons i Charleroi.

Na wstępie zaznaczę niezależność zupełną psychologji jako nauki doświadczalnej. Opiera się ona na fizjologji i zapożycza od niej metod; nie zlewa się jednak z fizjologją, lecz stanowi odrębną naukę w cyklu nauk biologicznych.

Pracownicy na polu psychologji doświadczalnej powinni być przeto obeznani wogóle z doświadczalną metodą badań, a nadto z właściwościami, jakie przybiera ta metoda, gdy jest stosowana do psychologji. Niepodobna na tym miejscu roztrząsać zbyt obszernie owych problematów metodologji; pragnę jedynie zaznaczyć, że psychologja doświadczalna nie wypłynęła z ruchu filozoficznego, jak niektórzy mniemają, lecz z ruchu biologicznego, który, dzięki wprowadzeniu

metody doświadczalnej, przybrał tak obszerne rozmiary.

Podobnie rzeczy się mają i z pedologją. Jutrzenka XX-go wieku dumną być może z tej wielkiej naukowej zdobyczy, jaką jest wprowadzenie metody doświadczalnej w dziedzinę pedagogiki! [1]). Pedagogika doświadczalna! dla wielu osób zestawienie tych dwuch wyrazów wydać się może niedorzecznością. Czy może być coś bardziej oddalonego od pedagogiki, niż metoda doświadczalna! wszak pedagogika opartą była dotychczas na rutynie, na ideach z góry powziętych, na gołosłownych twierdzeniach, a jedne systematy były wciąż obalane przez drugie! nieraz zupełny brak systematu okazywał się jeszcze lepszym od wszelkich prawideł. Taki stan rzeczy najlepiej dowodził zupełnej anarchji naukowej, jaka panowała w tej dziedzinie.

Nagle powstała nowa szkoła uczonych, którzy stosując do psychologji metody doświadczalne, usiłują zbudować pedagogikę naukową, opartą na fizycznej, umysłowej i moralnej znajomości dziecka. Aby wychowywać dzieci, trzeba je wpierw poznać,—taką jest ich dewiza. Aby też dzieci poznać, trzeba ustanowić badania doświadczalne, prowadzone bądź w szkołach, bądź w pracowniach, w których władze umysłowe poddać można ścisłej analizie i syntezie. Na takich to obserwacjach i doświadczeniach opierać się będzie w przyszłości psychologja dziecka oraz metody, jakie należy stosować w wychowaniu. Nauce doświadczalnej o dziecku nadano nazwę *pedologji*.

---

[1]) Chociaż nazwa *pedologji* czyli nauki doświadczalnej o dziecku powstała już w 1896 roku, lecz właściwe badania rozpoczęły się dopiero w obecnym stuleciu. (*Przyp. aut.*).

Owe wstępne uwagi pozwalają nam na wyciągnięcie praktycznych wniosków. Jeżeli badania nad dzieckiem mają obfitować w wyniki naukowe i jeżeli celem ich jest wykrycie nowych faktów, mogących mieć zastosowanie w pedagogice doświadczalnej, to powinny być dokonywane pod nader ścisłą kontrolą naukową. Niedość jest założyć pracownię; niedość jest zebrać garstkę ludzi inteligientnych, interesujących się badaniami i mających tak zwane „dobre pomysły.“ Należy jeszcze pracowni zapewnić kierownictwo naukowe, a kierownikiem może być tylko psycholog-biolog, obeznany gruntownie z naukami doświadczalnemi. W niektórych krajach nie zrozumiano odrazu tej konieczności; więc też wynikło dużo nieporozumień i stracono wiele czasu na czcze dysputy. Rzeczą niezbędną jest jednak, aby nowa nauka o dziecku mogła oprzeć się w zaraniu swego istnienia na mocnych podstawach i aby nie zboczyła z właściwej drogi [1]). Wobec prawdziwego zapału do wiedzy, jaki niewątpliwie przebija się w dążeniach lepszych szkół warszawskich, wobec założenia *Towarzystwa badań nad dziećmi* i wobec mającej powstać *pracowni psychologicznej*, sądzę, że możliwe będzie uniknięcie wszelkich niepomyślnych prób, i że badaniom nadany będzie odrazu kierunek ściśle naukowy t. j. doświadczalny.

A teraz przystępuję do opisu mych pracowni.

Pracownia psychologji doświadczalnej Uniwersytetu brukselskiego, należąca do profesora Hektora Denis, od lat dziesięciu znajduje się pod moim zarządem Lokal składa się z trzech dość obszernych sal.

---

[1]) Pogląd ten rozwijam obszerniej w kilku artykułach francuskich, które będą wkrótce spolszczone. (*Przyp. aut.*)

Pierwsza z nich, najobszerniejsza, służy jako audytorjum dla wykładów, a także do demonstracji przed liczniejszą publicznością. Zmieścić może 60—70 osób. Drugi pokój zawiera stoły z przyrządem optycznym i akustycznym dla reakcji nerwowych; przyrządy te łączą się za pomocą elektryczności z aparatami, znajdującemi się w trzeciej sali. Owa sala zawiera całkowitą instalację psychometryczną taką, jaka się znajduje w Zakładzie psychologicznym Wundta w Lipsku. Posiadamy chronoskop Hipp'a, mierzący czas w tysiącznych częściach sekundy; chronograf, zapisujący nader krótkie odstępy czasu; zegar ścienny, wybijający sekundy; rozmaite przyrządy optyczne i akustyczne. Obok chronoskopu znajduje się jego nieodłączny towarzysz, młotek kontrolujący Zange'go. Eksperymentątor i pacjent znajdować się powinni w oddzielnych salach, przeznaczonych do tych doświadczeń; porozumiewają się ze sobą za pomocą sygnałów elektrycznych.

Owo urządzenie psychometryczne, nadzwyczaj piękne, nie ma jednak wielkiego znaczenia praktycznego. Tylko w wyjątkowych razach uciekać się należy do tak skomplikowanych doświadczeń. Przyrządy te są przytym bardzo delikatne i działanie ich musi być ciągle kontrolowane. Dlatego może w nowo-zakładającej się pracowni lepiej postarać się o przyrządy mniej skomplikowane.

Dla mierzenia czasu w setnych częściach sekundy mamy w pracowni psychologicznej Uniwersytetu brukselskiego chronometr d'Arsonvala. Posiadamy nadto ergograf, dynamometry, przyrządy graficzne (walec), stygmograf, pletysmograf, pneumograf, estezjometry, alżezimetr, olfaktometr, diapazon, przyrząd saneczkowy Dubois-Reymonda, Koło Newtona dla barw i t. d. Nie zatrzymuję się dłużej nad temi przyrządami dla-

tego, że instalacja jest też niekompletna i zapewne niezadługo ulegnie znacznemu ulepszeniu; wolę zatrzymać się dłużej nad urządzeniem pracowni w Mons i w Charleroi, które służyć mogą za typ pracowni skromnych lecz kompletnych, a zarazem odpowiadających nowoczesnym wymaganiom.

W zimowym semestrze daję w tej pracowni praktyczny kurs psychologji doświadczalnej, licznie uczęszczany przez studentów; przez owych 10 lat około 500 studentów Uniwersytetu brukselskiego uczęszczało na te wykłady.

Obok wykładów i demonstracji odbywają się jeszcze doświadczenia, mające na celu poszukiwania naukowe. I tak, moje najważniejsze prace nad znużeniem, zarówno jak prace, przeprowadzone wraz z d-rem Michaliną Stefanowską nad psycho-fizjologją bólu, opierają się na próbach, czynionych na słuchaczach Uniw. brukselskiego. Wobec niewystarczającej instalacji pracowni psychologicznej, zmuszona byłam wiele prac fizjologicznych kompletować w Instytucie fizjologicznym Salvay'a. Najobszerniejsze z mychprac wyszły z tego Instytutu. Wobec jednak rozwoju pedologji, zaniechałam obecnie prac w Instytucie i przeniosłam je do szkół. Istotnie, po tylu latach prac doświadczalnych zdołałam wynaleźć metody badań, które mogą być stosowane w szkołach. Badania nad dziećmi w szkołach są już rozpoczęte i wchodzić będą stale do naszego programu. Tym sposobem pracownia psychologji doświadczalnej uniwersytetu brukselskiego, która dotychczas prowadziła badania przeważnie nad młodzieżą uniwersytecką, wkroczyła obecnie na pole badań nad dziećmi, w myśl kierunku, nadanego przez zarządzającą pracownią.

*

* *

Seminarja nauczycielskie w Mons i w Charleroi (Ecoles normales) wprowadziły wielką inowację do swego programu: ustanowiono kurs psychologji doświadczalnej, oraz pracownię pedologiczną przy każdej z tych szkół. Przypadł mi w udziale obowiązek zajęcia tej katedry przy obu szkołach, oraz zarząd obu pracowniami i ich organizacja.

A zatym „nauka doswiadczalna o dziecku“ stanie się dostępną dla wychowawców; w niedalekiej przyszłości cały zastęp nauczycieli opuści szkołę z wykształceniem doświadczalnym oraz znajomością naukową metod, dających możność badania dzieci z punktu widzenia fizycznego, umysłowego i moralnego. Nowy kurs psychologji i pracownie istnieją od chwili założenia seminarjum dla nauczycieli w Charleroi i seminarjum dla nauczycielek w Mons (prowincja Hainaut) t. j. od 1-go października 1906 roku.

W „Dodatku do programu“ tych szkół znajdujemy wyraźnie zaznaczony wychowawczy cel nowych pracowni. Przytoczymy z niego ten ustęp:

„Otworzenie pracowni pedologicznych przyczyni się niemało do orjentacji nauczania wogóle, a zwłaszcza nauczycielom, wykształconym w seminarjach prowincji Hainaut, wskaże nowe poglądy na rolę szkoły i wychowawców. W owej pracowni odbywać się będą doświadczenia i obserwacje zarówno na dzieciach normalnych jak i nienormalnych. Wiemy, że istnieją dzisiaj metody obserwacyjne, a nawet środki mechaniczne, oparte na użyciu testów [1]) i rozmaitych przyrządów,

---

[1]) *Test*—wyraz angielski (dosłownie: *próba*) oznacza sformułowanie doświadczeń, którym dany osobnik ma być poddany. W przeciwieństwie do kwestjonarjusza nie zawiera on pytań, na które dziecko ma odpowiedzieć, lecz czynności, które ma wykonać. (*Przyp. red.*)

dzięki którym można wymierzyć ze ścisłością nieledwie matematyczną ilości i jakości władz umysłowych dziecka: percepcje, czas trwania reakcji nerwowych, uwagę, pamięć (wzrokową, słuchową, czuciową), wyobraźnię, kojarzenie myśli, abstrakcję, sąd, rozumowanie i t. d.

„Obserwacje i doświadczenia, prowadzone w pracowni pedologicznej, będą miały głównie na celu: mierzenie siły organów zmysłów; określenie znużenia mięśniowego lub mózgowego, wywołanego pracą umysłową; zmierzenie czynności psychicznych dziecka, energji woli, wytrzymałości w wysiłku i siły dążeń; wreszcie określenie jego naturalnych popędów i zdolności.

Pobyt uczniów, kształcących się na nauczycieli, w pracowni pedologicznej rozwinie w nich przyzwyczajenie do obserwacji psychologicznych i nauczy praktyki obchodzenia się z przyrządami, które są dziś w powszechnym użyciu dla mierzenia władz umysłowych. Mamy prawo ufać, że nauczywszy się tych metod, przejęci duchem wynalazczym, jaki postaramy się im wpoić, będą po opuszczeniu szkoły prowadzili w dalszym ciągu swe doświadczenia i obserwacje. Wówczas, owe prace osobiste, rozpowszechniwszy się w szerokim zakresie, ułatwią stopniowe zgromadzenie niezbędnych materjałów dla utworzenia naukowej psychologji dziecka.“

Dla urzeczywistnienia tego programu, psychologja doświadczalna i pedologja wprowadzone zostały jako nauki obowiązujące na 3-cim i 4-ym kursie [1] w ilości dwuch godzin tygodniowo na każdym. Owe dwie godziny dawane są jedna za drugą, pierwsza lekcja przeznaczona jest wyłącznie na doświad-

[1] Program szkół jest czteroletni.

czenia; zastosowania pedagogiczne, wynikające z doświadczeń, są niezwłocznie wyłożone na drugiej godzinie [1]). Uczniowie i uczennice wprawiani są w wykonywanie doświadczeń, a pomiary, brane na nich, wpisywane są do książeczek medyko - pedagogicznych i indywidualnych (patrz niżej str. 129). Po ukończeniu każdego działu z pedologji, udajemy się do szkół elementarnych miast Charleroi i Mons, aby seminarzyści i seminarzystki mogli powtórzyć doświadczenia na dzieciach różnego wieku.

W niedalekiej przyszłości roztrząsać będę korzyści, odniesione już z tego kursu przez seminarzystów i seminarzystki; zaznaczyć tu należy, iż nauka psychologji doświadczalnej ma dar rozbudzania wysokiego zainteresowania; istotnie, cóż może nas obchodzić więcej niż obserwacje i doświadczenia, dotyczące nas samych! Więc też młodzi nauczyciele i nauczycielki z silnym zamiłowaniem i zrozumieniem rzeczy przystępują do wykładów i doświadczeń.

Dochodzę do wniosku, iż wprowadzenie psychologji doświadczalnej i pedologji do seminarjów nauczycielskich [2]) jest rzeczą niezbędną wobec istniejących dziś prądów w pedagogice doświadczalnej. Psychologja doświadczalna powinna figurować w programie seminarjów jako podstawowa nauka nauczania, a nadto jako nauka, rozwijająca wysoce umysł i ogólnie kształcąca. Wszak do programu seminarjów wchodzą

---

[1]) Prócz pedologji istnieje jeszcze w szkołach kurs pedagogiki i psychologji, zastosowanej do wychowania (inny profesor). W dzisiejszej dobie połączenie pedologji z pedagogiką nie jest jeszcze faktem dokonanym. Zresztą, oba te kursy mogą istnieć oddzielnie; pedagogika powinna opierać się na pedologji.

[2]) Że nie wspomnę tutaj jej ważności jako nauki uniwersyteckiej!

wszystkie inne nauki, gdyż obok wykształcenia profesjonalnego seminarja dają jeszcze wykształcenie ogólne.

Tym sposobem nauczyciele będą zdolni sami przedsiębrać doświadczenia psychologiczne na dzieciach im powierzonych. Nowa nauka jest w fazie powstawania i wbrew wszelkim tradycjom powinna się rozwijać nietylko dzięki pracom uczonych, lecz także dzięki współpracownictwu nauczycieli. Należy przeto, aby wiadomości te przeniknęły do ich umysłów z całą niezbędną systematycznością. Profesor-pedagog powinien być niezmiennie psychologiem doświadczalnym lub fizjologiem profesjonalnym. Obok wykładów musi nadto zarządzać pracownią pedologiczną, którą należy założyć przy seminarjach i powinien objąć kierownictwo oryginalnych prac, wychodzących z tej pracowni.

Pracownia pedologiczna zawierać musi przynajmniej dwie sale: jedną, przeznaczoną do wykładów i do doświadczeń publicznych; drugą do niektórych doświadczeń, wymagających odosobnienia.

W obu pracowniach (w Charleroi i Mons) nabyto przyrządów w cenie 4 tysięcy franków; niektóre jednak przyrządy są w egzemplarzu podwójnym, więc ocenić można na 3 tysiące franków koszt jednej dobrze urządzonej pracowni. Dobre urządzenie zależy w znacznej mierze od wyboru racjonalnego przyrządów.

* * *

Pracownie pedologiczne w Mons i Charleroi opracowały typ książeczek *medyko-podagogicznych* które zastosowane zostały do naszych uczniów i uczennic. Wiadomo, iż niektóre szkoły przyjęły już system perjodycznego badania dzieci, nietylko z punktu widzenia lekarskiego, lecz i z punktu widzenia fizjologicznego i psychologicznego.

Seminarja nauczycielskie powinny również dokonywać podobnych pomiarów na swoich wychowańcach, najprzód dlatego, iż system ten daje możność śledzenia za ich fizycznym i intelektualnym rozwojem, a powtóre z punktu widzenia dydaktycznego. Seminarzyści i seminarzystki będą dokonywali podobnych pomiarów sami, podczas swej karjery nauczycielskiej; należy przeto, aby się zapoznali z niemi zawczasu.

Przyjęliśmy system książeczek medyko-pedagogicznych indywidualnych. Książeczka składa się z pięciu części:

I. Część sanitarna. Zawiera wszystkie wskazówki, dotyczące stanu zdrowia seminarzysty. Jestto oczywiście dział pozostawiony do zapełnienia lekarzowi zakładu.

II. Część antropometryczna. Pomiary perjodyczne wagi, wzrostu, klatki piersiowej, brzucha, głowy. Niektóre z tych pomiarów dokonywane są przez profesora gimnastyki, a niektóre przeze mnie.

III. Część fizjologiczna. Siła mięśniowa, mierzona dynamometrami i ergografem, pojemność życiowa, mierzona spirometrem, krzywe cyrkulacji, oddychania i t. d. Pomiary czynione przeze mnie lub przez innych profesorów.

IV. Część psychologiczna. A. Organy zmysłów. Dotyk, ból, wrażliwość na temperaturę, wzrok, słuch, smach, powonienie. Pomiary czynione przez lekarza i przeze mnie.

B. Zdolności. Pamięć, uwaga, rozumowanie, inteligencja i t. d.

V. Uwagi pedologiczne profesorów.

Dr. Józefa Jotejko.

(Bruksella).

Systemy podziału pracy nauczycielskiej w szkole początkowej.

W szkołach początkowych, w których pracuje po kilku nauczycieli razem, stosowane bywają trzy systemy podziału pracy nauczycielskiej.

Systemy te są:

a) System oddziałowy, który polega na tym, że nauczyciel ma powierzony sobie oddział i pracuje w nim lat kilka, a nawet kilkanaście; powtarzając ten sam stopień nauki coraz to z innymi uczniami;

b) system oddziałowo-przejściowy, kiedy, począwszy od oddziału wstępnego, nauczyciel z roku na rok prowadzi swój oddział dalej, t. j. posuwa się wraz ze swą klasą, i

c) system techniczny czyli przedmiotowy, przy którym tenże nauczyciel wykłada w różnych oddziałach, ale tylko jeden lub dwa wybrane przez siebie przedmioty.

Ponieważ na polu naszego szkolnictwa kierownicy świata pedagogicznego mało dotychczas zajmowali się szkołą ludową, nie mamy ustalonej opinji, który z tych systemów jest najlepszy, najpraktyczniejszy i najprędzej prowadzi do celu.

Wybierając jeden z tych systemów, kierownik szkoły, pedagog, pojmujący swoje powołanie, powinien przedewszystkim mieć na względzie cel naukowy i wychowawczy i zastosować w szkole ten system, który najwięcej przedstawia warunków korzystnych.

System oddziałowy stosowany bywa chętnie, gdyż nie przedstawia najmniejszych dla kierownika szkoły trudności w dokonaniu podziału pracy nauczycielskiej; następnie w pewnej mierze i dlatego, że w pojęciu nauczyciela ludowego jednostka nauczycielska jest ściśle skojarzona z pewnego rodzaju odrębnością, całością skończoną, gdyż — jeden nauczyciel, jako jednostka oświatowa, to—typ naszej szkoły ludowej. Pojęcie to stało się naszym nałogiem do tego stopnia, że nie chce nam się pomyśleć, aby w szkole, mającej zgoła odrębne warunki, gdzie personel nauczycielski składa się z kilkunastu osób o zdolnościach specjalnych w różnych kierunkach wiedzy,—mogło być inaczej i korzystniej w znaczeniu wychowania umysłowego i moralnego. Nie — my z nauczyciela i litery danego oddziału stwarzamy odrębny organizm niezależny, gdy tymczasem składniki te winny stanowić część ogólnego organizmu szkoły.

Usłyszę tu zapewne głosy, że system oddziałowy ma wartość w sensie kształcenia umysłowego, że nauczyciel, pracując w jednym oddziale lat kilka, staje się specjalistą, co dodatni wywiera wpływ na sprawę nauczania. Powiem, że jest to twierdzenie teoretyczne, w praktyce zaś rzecz przedstawia się inaczej. Nauczyciel, pracujący w jednym oddziale lat kilka, powtarzając z roku na rok ten sam ograniczony i ujęty w ciasne ramki kurs nauki oddziałowej, zraża się wreszcie monotonnością i powszedniością swojego wykładu, wpada w stan znużenia, apatji i pra-

ca jego przestaje być twórczą, o ile stała się mechaniczną.

Szczególniej dotyczy to oddziałów niższych. Pracowałem w ciągu lat trzech w oddziale drugim naszej szkoły, ale mogę twierdzić, że najwięcej wtłoczyłem wiadomości do głów dziecięcych w pierwszym roku nauczania. I wątpię bardzo, by na podstawie statystycznych danych o szkole, gdzie praktykuje się system oddziałowy, można było potwierdzić, że postęp umysłowy dzieci jest warunkowany ilością lat praktyki nauczyciela w danym oddziale.

Tyle co do strony naukowej tego systemu.

Pod względem moralnym nie ma znaczenia, gdyż nie odpowiada warunkom pedagogiczno-wychowawczym wogóle i dydaktyki eksperymentalnej w szczególności. Aby skutecznie rozwijać i umoralniać, trzeba poznać głębię duszy i charakteru dziecka, a dokonanie tego—to kwestja lat przynajmniej kilku.

Słowem, system ten nie przedstawia nic, co możnaby nazwać dodatnim pod względem wychowania umysłowego i moralnego. Przeciwnie, ma strony ujemne. Przedewszystkim nie może tutaj być mowy o jakimkolwiek równomiernym podziale pracy pomiędzy nauczycieli, którzy angażowani są na jednakowych warunkach materjalnego wynagrodzenia i korzystają z równości praw im nadanych.

Porównywując pracę różnych oddziałów tego typu szkoły, znajdziemy tu wielką różnicę. Weźmy, naprzykład, oddział wstępny. Grupa, złożona z sześćdziesięciu kandydatów obu płci, wziętych z natury, niestety, zmanierowanej, spaczonej, sparodjowanej przynajmniej w jednej trzeciej części przez ubóstwo materjalne, moralne, a może i występek; zbiorowisko siedmioletnich osobników, pełnych najrozmaitszych bez-

krytycznych nawyknień i upodobań; cały obszar anomalji pod względem intelektualnego i fizycznego rozwoju — oto oddział. Oto rola — a ty, pedagogu, bądź fortunnym siewcą!

Już pierwszego dnia można zużyć całą swoją energję głosu i siłę nerwów, chcąc jakikolwiek utrzymać ład i porządek,—a dzień drugi i cały szereg następnych są prawie do pierwszego podobne. Trzeba czasu przynajmniej kilku tygodni, a może i miesięcy, ażeby to młode i niekulturalne społeczeństwo wdrożyć i mniej więcej nagiąć do życia szkolnego.

Zaczyna się nauka i całoroczne poważne studja psychologiczne, celem poznania cech indywidualnych wychowańców. Wiadomości te dla sumiennego pedagoga są niezbędne.

W rezultacie tych mozolnych badań i obserwacji okazuje się, że dany oddział w swym składzie posiada zaledwie 60% dzieci normalnych; inne, to moral insanity, hyperstenicy, epileptycy, neurastenicy—słowem, jednostki nienormalne, niedorozwinięte. Zbytecznym byłoby dowodzenie, że praca w takich warunkach jest nader trudną.

W każdym innym oddziale rozkład dzienny zajęć, zgodnie z zasadami psychologji wychowawczej, jest ułożony tak, że na godziny popołudniowe, kiedy sprężystość i wrażliwość nerwów nauczyciela już prawie w połowie się zużyła, pozostawiono lekcje łatwiejsze, mniej wyczerpujące. Tymczasem nauczyciel oddziału wstępnego w porze popołudniowej musi zdobywać się na nowy wysiłek energji, przychodzi bowiem nowy oddział, z którym te same, co i przed południem, trzeba odrabiać lekcje.

Czytałem dowodzenia, że w klasach wyższych można w ostateczności wykładać bez ściśle okre-

ślonych zasad metodyki i form technicznych; natomiast przy nauczaniu początkowym ustalenie wykładu jest konieczne i trzymanie się pedantyczne zasad i wskazówek metodycznych jest niezbędne — inaczej rezultaty będą smutne i niewyraźne. Zadanie to również zaliczam do utrudniających pracę w tym oddziale.

W oddziale już pierwszym warunki są odmienne. Dzieci wdrożone, przyzwyczajone do życia szkolnego, do pewnego stopnia umoralnione, daleko mniejszy pomiędzy niemi znajduje się procent anormalnych i niedorozwiniętych, gdyż te, z małemi wyjątkami, zostały w oddziale wstępnym. Praca z takiemi dziećmi jest bez porównania mniej mozolną i denerwującą.

W oddziałach drugich warunki pracy są prawie analogiczne z warunkami oddziałów pierwszych.

Nauka zaś w oddziałach coraz wyższych jest stopniowo znowu trudniejszą, bo wymaga ze strony sumiennego nauczyciela przygotowania się do lekcji; nadto trzeba tu mieć na uwadze poprawianie ćwiczeń i wypracowań.

Widzimy więc, że nie we wszystkich oddziałach praca jest jednakowo trudna. Dostrzegamy tu różnice nie tylko w treści, ale w formie i w ilości zużycia energji życiowej nauczyciela. O ile oddziały wstępne wymagają pracy, wykwalifikowanej fachowo i metodycznie, o tyle w oddziałach wyższych warunkiem pracy nauczycielskiej musi być wiedza szersza.

Że praca nauczycieli powinna być zrównoważona, to pod tym względem dwuch zdań być nie może, bo nie można wymagać, aby jedni poświęcali się, szarpiąc nerwy w oddziałach wstępnych, a drudzy w oddziałach wyższych spokojniejszy pędzili żywot.

A ponieważ przy praktykującym się w szkole systemie podziału pracy nauczycielskiej oddziałowym jest to niemożebne, stąd wniosek logiczny, że system ten jest zły, tymbardziej, że nie tylko nie odpowiada warunkom pedagogiczno-wychowawczym, ale, jak to już zaznaczyłem, stoi w wyraźnej z niemi sprzeczności.

Jeżeli celem szkoły wogóle jest wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe, to w szczególności winniśmy zwracać uwagę na wychowanie moralne.

W myśl powyższego zadania, powinniśmy wybrać i stosować, o ile można, system drugi, t. j. oddziałowo-przejściowy, przedstawiający więcej szans wychowania moralnego, a nadto równoważący podział pracy nauczycielskiej.

System ten wraz z systemem przedmiotowym praktykuje się u nas w kraju we wszystkich średnich zakładach naukowych i powinien być wzorem dla szkół początkowych, mających liczniejsze siły nauczycielskie.

Wychowawca danej klasy, będąc zarazem wykładowcą niektórych przedmiotów w swej klasie, przechodzi z roku na rok z wychowańcami dalej. I to jest jednym z najgłówniejszych warunków w dziedzinie wychowania moralnego. Rozważmy to dokładniej.

Wspomniałem już, że aby mieć możność wychować, przedewszystkim trzeba wychowańca poznać.

Poznać dziecko, to znaczy: dokładnie zbadać, przestudjować jego charakter, temperament, bystrość zmysłów, zręczność ruchów, wytrwałość, siłę mięśni, szybkość reakcji; zbadać wady i zalety, dobre i złe skłonności, zestawić sobie pojęcie o przyczynach i objawach tychże, zaliczyć do odpowiedniej rubryki typów normalnych lub anormalnych. Następnie trzeba mniej więcej poznać w dziecku: stopień wrażliwości,

siłę wyobraźni, pamięć, postrzeganie, uwagę, siłę woli, zdolności naśladowcze, twórcze, rozumowanie, zamiłowania umysłowe, uczucia — czyli jednym słowem—zbadać psychologiczną stronę dziecka.

Przy takim poznaniu wychowawca może skutecznie reagować na złe skłonności osobnika, pielęgnować i rozwijać jego duchowe pierwiastki, budzić prawdziwie ludzkie uczucia, słowem—kształcić umysł i serce.

Ale takie poznanie i wszechstronne zbadanie wymaga pewnej normy czasu. Tego w przeciągu jednego roku szkolnego nie dokona najbieglejszy wychowawca-psycholog.

Jest to zadanie tym trudniejsze i bardziej skomplikowane, im większa ilość dzieci podlega obserwacji i badaniom wychowawcy.

Powtarzam zatym, że praca nad poznaniem dziecka jest pracą lat kilku.

Z tego wychodząc założenia, widzimy, że stosowany w szkole średniej system, jak go nazywam, przejściowy utrzymuje się nie tylko mocą tradycji, ale oparty jest na czysto psychologicznych podstawach. Daje nam możność stosowania rozwijającej się i wchodzącej coraz więcej w praktyczne zastosowanie dydaktyki doświadczalnej i reagowania na wady i występki dzieci, operując środkami, znanemi w profilaktyce pedagogicznej.

Nie ulega zatym najmniejszej wątpliwości, że system oddziałowo-przejściowy pod względem pedagogiczno-wychowawczym posiada realniejszą wartość, aniżeli system oddziałowy.

Oprócz zalet wychowawczo-moralnych system ten ma znaczenie pod względem naukowym.

Przyjąwszy pod uwagę miłość własnego ja, mi-

łość osobniczą, właściwą każdej ludzkiej jednostce, mogę poniekąd twierdzić, że nauczyciel, wiedząc o prowadzeniu danego oddziału w roku następnym, ze zdwojoną chęcią i energją będzie pracował nad rozwojem umysłowym dzieci, aby przygotować sobie odpowiednio kandydatów do oddziału wyższego. Bodźcem do intensywnej pracy będzie tu interes własny, który nie pomijać, ale dla sprawy nauczania ekonomicznie wyzyskać należy.

Zastanowimy się następnie nad systemem podziału pracy nauczycielskiej technicznym czyli przedmiotowym, który jak poprzedni, ma właściwe sobie dobre strony pod względem naukowym i moralnym.

Każda jednostka społeczna, każdy człowiek, pracujący fizycznie czy umysłowo, ma pewne zamiłowania, upodobania, skłonności do pewnych rodzajów zajęć, wtenczas kiedy inne narzucone mu prace spełnia niechętnie.

Być może, że już natura, stwarzając ludzkość, miała na względzie społeczny i techniczny podział pracy.

Zarówno nauczyciel i uczeń nie wszystkie przedmioty nauki z jednakowym zamiłowaniem traktują.

W zakładzie naukowym każdy z nas uczył się wielu przedmiotów, bo był do tego zmuszony, było to potrzebne do uzyskania świadectwa. Po opuszczeniu szkoły, chcąc uzupełnić niektóre braki wiedzy, a czyniąc zadość swym indywidualnym skłonnościom, jeden z nas studjował naukę języka czy to rodzinnego, czy obcego, inny wertował nauki historyczne, a jeszcze inny matematyczne, przyrodnicze, ignorując zupełnie odmienne gałęzie wiedzy. Taki stan umysłowości nauczycieli żywo odbija się na ich szkołach. Faktem pozytywnym jest, że rzadko się zdarza, aby

dzieci danej szkoły jednakowe robiły postępy zarówno w nauce języka, arytmetyce, rysunkach i t. p. Objaw taki tłumaczy się właśnie tym, że nauczyciel niejednakowo do wszystkich wykładów przygotowany, nie z jednakowym zamiłowaniem wykłada różne przedmioty.

Ażeby być dobrym nauczycielem, dobrym wykładowcą, trzeba, oprócz dokładnej i gruntownej znajomości teorji danego przedmiotu, posiadać sposób jego wykładu czyli metodykę; nadto trzeba daną gałąź wiedzy traktować z zamiłowaniem. To są niezbędne warunki, aby być, co się nazywa, nauczycielem specjalistą. Pomijam tu już posiadanie od natury daru egzegiezy.

Być specjalistą wielu przedmiotów, to rzecz zatrudna.

W wyższych oddziałach dwuklasowych szkół początkowych wykładane są następujące przedmioty: zoologja, botanika, fizyka, mineralogja, (kurs skrócony), język polski, rosyjski, ewentualnie i niemiecki, historja Polski, Rosji, historja powszechna, gieografja powszechna, cały kurs arytmetyki i gieometrji, kreślenie, rysunki, kaligrafja, śpiewy, gimnastyka. Tutaj wypada zaznaczyć, że kurs niektórych przedmiotów równa się zakresowi programu czterech klas gimnazjalnych. Kto z nas utrzymuje, że do wszystkich tych przedmiotów jednakowe ma zamiłowanie, śmiem powiedzieć, że nic nie miłuje. Kto powie, że do wszystkich tych nauk jednakowo uzdolniony, że posiada te umiejętności w wymaganym od nauczyciela-wykładowcy stopniu teoretycznie i metodycznie, temu konia z rzędem, jeżeli się nie myli, gdyż być może, nie miał czasu, aby to wszystko zgłębić należycie i gruntownie.

W każdym jednak razie wykładanie przez jedną osobę tylu przedmiotów i w takim zakresie, jeżeli nie jest barbarzyństwem wobec pedagogiki, musi być ostatecznością w wyjątkowych warunkach. Taki wykładowca często sam jest ofiarą i ofiary czyni ze słuchaczy, męczy siebie i obecnych, a szczęśliwy, o ile z siebie zadowolony.

Przy podziale pracy przedmiotowym każdy z nauczycieli dałby szkole to, co sam posiada najlepszego, co sam umiłował i zgłębił. Tym sposobem subtelnością swojej wiedzy będzie skutecznie oddziaływał na umysł, a siłą sugiestji rozbudzał w słuchaczach zamiłowanie do danego przedmiotu.

Z takich pojedyńczo spełnianych czynności złoży się piękna całość, decydująca o intelektualnym poziomie uczniów.

Nauka w szkole, co każdy z nas dobrze rozumie, powoduje wyczerpanie, znużenie umysłowe, zmniejszenie energji szarej substancji mózgu. Zachodzi zatym konieczność potęgowania podniet, a sprawa to niełatwa.

Mając na uwadze prawo psycho-fizyczne Fechnera o wzrastaniu czuć, w procesie wykładu i w całym systemie nauczania powinniśmy używać wszelkich możebnych środków, nie pomijać najsubtelniejszych psychologicznych pobudek, celem tworzenia, potęgowania owych podniet, jako przyczyny czuć. Otóż zmiana nauczyciela, zmiana fizjonomji, nadzieja usłyszenia czegoś nowego, indywidualnego stanie się tą podnietą, która podziała na nerwy czuciowe, pobudzi ośrodki nerwowe do nowej czynności, obudzi uśpioną energję życiową—podnietą, która, przekroczywszy próg świadomości, uwarunkuje wrażenie, niezbędne do zapoczątkowania procesów psychicznych.

Do dodatnich stron systemu przedmiotowego na-

leży zaliczyć jeszcze to, że dziecko, obserwowane przez kilka osób, bywa poznane wszechstronnie, czego jednostka uczynić nie jest w stanie.

Tutaj wypada zaznaczyć tę właściwość ludzką, że mamy skłonność do spostrzegania jednostronnych poszczególnych cech duchowych u otaczających nas jednostek. Podobnież i wychowawcy: jedni czynią spostrzeżenia, dotyczące temperamentu dziecka, drudzy chętnie obserwują dobre i złe strony charakteru, inni znowu badają stopień inteligiencji wogóle lub pojedyńcze elementarne zjawiska psychiczne. W tych warunkach uczeń może być zbiorowo, a dlatego objektywnie oceniony. Kryterjum zaś jednostki przy ocenie braków lub zalet moralnych i umysłowych osobnika nie może być miarodajnym.

Jasno widzimy, że obydwa ostatnie systemy bez porównania przedstawiają daleko więcej gwarancji dobrego wychowania pod względem umysłowym i moralnym, aniżeli system oddziałowy.

Szkoły po większej części znajdują się w tych warunkach, że system oddziałowo-przejściowy w rozciągłości wszystkich oddziałów stosować się nie da, a to dla tej przyczyny, że liczba równoległych oddziałów wyższych stopniowo się zmniejsza. Ale możemy i powinniśmy stosować ten system w oddziałach: wstępnych, pierwszych i drugich.

Nauka śpiewu i gimnastyki w tych oddziałach powinna być powierzona specjalistom, gdyż często nauczyciel z przyczyn fizycznych nie nadaje się do udzielania tych przedmiotów.

Stosowania w tych oddziałach systemu przedmiotowego ogólnego nie uważam za konieczne ze względu na ograniczoną liczbę wykładanych przedmiotów. Natomiast w oddziałach: trzecich, czwartych i pią-

tych,—biorąc pod uwagę przytoczone wyżej motywy, stanowczo powinniśmy stosować system przedmiotowy, z tym zastrzeżeniem, że nauczyciel, który największą ilość godzin dziennie będzie się zajmował w danym oddziale, będzie jego bezpośrednim opiekunem i wychowawcą.

F. Jaros.

Zawiercie, 8 czerwca 1908 r.

W sprawie odjęcia praw nauczania gieografji i historji nauczycielom polskiego pochodzenia.

Zakaz powyższy, który prześcignął najgorsze czasy apuchtinowskie w naszym szkolnictwie, jest dla nas niezaprzeczenie ciężką klęską zarówno materjalną jak i duchową.

Pozbawia on chleba naszych wykwalifikowanych nauczycieli gieografji i historji, którzy nieraz lata całe pracowali nad temi przedmiotami i zdobyli sobie chlubne imiona w nauce. Powtóre zaś—pozbawia on młodzież naszą moralnego i naukowego wpływu tych nauczycieli.

Napływ w to miejsce nauczycieli rosyjskich nie może nawet tylko czysto naukowej strony tej szkody wynagrodzić. Rosja nie posiada zbyt wiele wykwalifikowanych nauczycieli tych przedmiotów, zwłaszcza gieografji, a ci, których posiada, wolą pozostać na miejscu i poświęcić swą pracę i swe zdolności własnym rodakom. U nas wobec wzmożonego nagle popytu na rosyjskich nauczycieli gieografji i historji podejmą się tych obowiązków nauczyciele innych przedmiotów, którzy w swych własnych specjalnościach nie wytrzymali konkurencji ze swymi wolniejszymi i sumienniejszymi kolegami.

Trzeba przytym dodać, że rosyjskie podręczniki gieograficzne szkolne, zwłaszcza najbardziej używane są bardzo dalekie od dzisiejszych wymagań naukowych na tym polu.

Mimo to wszystko nie należy poddawać się rozpaczy; rozporządzenie, o którym mowa, nie może być długotrwałym. Naprzód bowiem ministerjum oświaty rozporządzeniem tym staje w sprzeczności ze sobą samym: wszakże ta sama władza wydała nauczycielom Polakom świadectwa na prawo nauczania gieografji i historji, na świadectwa te musieli oni nietylko zapracować, ale nawet za nie zapłacić, jakże więc teraz ta sama władza może własne swoje świadectwa kasować? Powtóre rozporządzenie to staje w sprzeczności z obowiązującą obecnie w państwie Rosyjskim konstytucją, która zapewnia wszystkim poddanym równość wobec prawa.

Wprawdzie wiadomo, że między konstytucją pisaną a rzeczywistą są znaczne różnice—już Lassale powiedział, że najważniejszą częścią składową tej ostatniej są—armaty; ale jest nią także i — opinja publiczna. Otóż ta opinja publiczna w Rosji nawet śród kół umiarkowanie konserwatywnych nie podziela tego rozporządzenia, a opinja taka musi się wciąż rozwijać w miarę postępu idei humanitarnych, pogłębiania się zasad pedagogicznych, wzrostu poczucia prawa—a nawet w miarę coraz trzeźwiejszego rozumienia interesu narodu rosyjskłego.

Tymczasem zaś nie powinniśmy zaniedbywać pracy pozaszkolnej nad przedmiotami tak ważnemi, tak wysoce kształcącemi zarówno umysłowo jak etycznie—pozostała nam przecież swoboda nauczania domowego, samouctwa, czytelnictwa i dbałości o bujny rozwój literatury tych przedmiotów.

Prócz tego sądzę, że pozbawieni chleba nauczyciele mogliby po naradzeniu się z prawnikami, udać się na podstawie wyżej wymienionych zasad na drogę legalną, prawną w obronie swych interesów materjalnych: wszakże odjęto im tutaj dane im poprzednio prawa, odjęcie zaś praw stosowane bywa tylko w razie popełnienia jakichś zbrodni, których poszkodowani nauczyciele przecież nie popełnili!

Wacław Nałkowski.

Gimnazjum klasyczne i studja uniwersyteckie kobiet we Lwowie.

Leży przed nami „*Sprawozdanie dyrekcji prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juljusza Słowackiego za rok szkolny 1907/8*: rzecz warta baczniejszej uwagi, gdyż odsłania nową kartę w dziejach wyższego kształcenia kobiet i zawiera mnóstwo szczegółów dla nas prawie nieznanych. Na początku mieści się rozprawa prof. Kazimierza Twardowskiego p. t. *Kobiety na wydziale filozoficznym Uniwersytetu w dziesięcioleciu 1897—1907*, w której znajdujemy ciekawy materjał statystyczny. W roku 1897 wydało austrjackie Ministerjum wyznań i oświaty rozporządzenie, dopuszczające kobiety na wydział filozoficzny uniwersytetów. Z pozwolenia tego naturalnie korzystać mogły w zupełności tylko te kobiety, które posiadały odpowiednie kwalifikacje t. j. maturę gimnazjum klasycznego, one bowiem tylko mogły być przyjmowane w charakterze słuchaczek zwyczajnych czyli korzystać ze wszystkich praw, przysługujących studentom; wychowanice seminarjów nauczycielskich i liceów żeńskich mogły wstępować tylko jako słuchaczki nadzwyczajne, inne zaś kobiety były dopuszczane jedynie jako hospitantki t. j. mogły być obecne na wykładach, o ile na to pozwolą poszczególni profesorowie. lecz nietylko nie mo-

gły zdawać żadnych egzaminów, ale nawet otrzymywać poświadczenia swej obecności na wykładach. Prawo to weszło w życie, gdy prawie nie było dziewcząt z maturą gimnazjalną, a licea zaczęto dopiero zakładać; stąd i procent kobiet na wydziale filozoficznym uniwersytetu lwowskiego zrazu bardzo mały z biegiem czasu dopiero się powiększa. W roku szkolnym 1897/8 na 75 słuchaczy zwyczajnych jest tylko 1 kobieta czyli 1,22%, w roku 1903/4 na 682 słuchaczy 18 kobiet, czyli 2,56%, a w roku 1906/7 było ich już 75 na 593 słuchaczy czyli 11,22%; coraz więcej kobiet przygotowuje się zatym do matury gimnazjalnej, a dzięki temu może wstąpić w charakterze słuchaczek zwyczajnych na uniwersytet. Ilość słuchaczek nadzwyczajnych dotychczas przewyższa znacznie ilość słuchaczek zwyczajnych, ale różnica ta z biegiem czasu maleje; co zaś do hospitantek, to liczba ich ulega różnym fluktuacjom często przypadkowym i dowodzi tylko, że istnieje w społeczeństwie polskim znaczna ilość kobiet, spragnionych wiedzy i gotowych słuchać wykładów uniwersyteckich, choćby im to nie dawało praw żadnych. Ogólny procent kobiet, studjujących na wydziale filozoficznym, ulegał również w omawianym dziesięcioleciu różnym fluktuazjom: największy był w samych początkach, bo w roku 1897/8 wynosił 31,77%, później się zmnigjszał aż do 14,37%, w roku 1903/4, następnie jednak zaczął się znów podnosić i w roku 1906/7 wynosił 24,23% czyli około $^1/_4$ ogółu słuchaczy. Te zmiany prof. Twardowski wyjaśnia tym, że w samych początkach zapisało się na uniwersytet wiele nauczycielek dla pogłębienia swej wiedzy; przeciwnie zaś od r. 1903/4 przybywa słuchaczek zwyczajnych z maturą gimnazjalną.

Wobec liczby uczęszczających na wykłady stosunkowo mały jest procent kobiet, które uwieńczyły swe

studja jednym z trzech rodzajów egzaminów, a mianowicie: stopień doktora filozofji uzyskały w ciągu tego dziesięciolecia 4 kobiety, 3 zdało egzamin nauczycielski dla gimnazjów i szkół realnych, a 19 egzamin nauczycielski dla liceów żeńskich (ten ostatni mogą składać i słuchaczki nadzwyczajne). Co do specjalności, którym poświęciły się owe absolwentki, to 1 wybrała filozofję, 11 historję, 4 języki nowożytne, 8 nauki przyrodnicze. Z cyfr tych widzimy, że dotychczas większość kobiet poświęcała się studjom historycznym; nie można jednak wyprowadzać stąd żadnych uogólnień na przyszłość, gdyż jak słusznie mówi prof. Twardowski „po dziś dzień wszystko na polu tym jest w stadjum powstawania."

Jak widzimy, sprawa studjów uniwersyteckich kobiet wiąże się ściśle ze sprawą szkoły średniej, której ukończenie dawałoby prawo wstępu do uniwersytetu w charakterze słuchaczek zwyczajnych; utworzenie takiej szkoły było myślą przewodnią przy zakładaniu gimnazjum prywatnego, którego sprawozdanie rozpatrujemy. Powstało ono w roku 1902 z inicjatywy grona osób, pragnących córkom swym dać gruntowniejsze wykształcenie, niż to, które otrzymują dziewczęta w szkołach wydziałowych i na pensjach klasztornych, i jest utrzymywane przez „Towarzystwo prywatnego gimnazjum żeńskiego, na którego czele stoi Zarząd, złożony z 6-u członków w połowie mężczyzn, w połowie kobiet. W skład tego zarządu wchodzili w roku szkolnym 1907/8: 1) dr. Antoni Danysz, przewodniczący, 2) dr. Kazimierz Twardowski, zastępca przewodniczącego, 3) Anna Połoniecka, sekretarka, 4) Kazimiera Twardowska, skarbniczka, 5) Stanisława Zuberowa, 6) Wojciech Biesiadzki, obecny dyrektor szkoły. Towarzystwo to liczy obecnie 92 członków (13 założycieli i 79 członków zwyczajnych). W ostatnim roku szkolnym

funkcjonowało 6 klas gimnazjum, do których uczęszczało ogółem 221 uczenic. Program szkoły naturalnie identyczny z programem męskich gimnazjów klasycznych, posiada też same braki, które dziś szkołom tym wszędzie zarzucić można; ale pomimo tego programu i niezawsze odpowiednich podręczników, do których z konieczności szkoła musi się stosować, ze sprawozdania jej przegląda bardzo wyraźnie wielka dbałość zarządu, którego duszą jest pedagog tej miary, co profesor Kazimierz Twardowski, aby szkołę postawić na poziomie spółczesnej pedagogiki zarówno pod względem naukowym jak wychowawczym. Klęska gimnazjów galicyjskich — przepełnienie klas tutaj nie istnieje; wprawdzie usuwa ją po części sam fakt, że jako szkoła prywatna, jest ono dostępne tylko dla rodzin zamożniejszych, lecz i sam zarząd zwraca na to uwagę: gdy do klasy I-ej zapisało się bardzo wiele uczennic, nie odprawiono ich z kwitkiem od drzwi szkoły, lecz utworzono oddział równoległy tej klasy, co powiększyło znacznie koszt utrzymania zakładu. Ilość uczennic w klasie była 21—39, średnio 31—gdy w gimnazjach rządowych galicyjskich bywają klasy po 50 uczniów a nawet więcej z wielkim dla prowadzenia nauk uszczerbkiem. To też i rezultat klasyfikacji jest lepszy, niż gdzieindziej; mało bardzo uczennic bo 1—2 w klasie pozostaje na drugi rok lub musi zdawać poprawki po wakacjach, gdy ilość takich uczniów w gimnazjach rządowych wynosi około 12%. Dowodzi to zapewne, że program gimnazjum klasycznego, cokolwiekbyśmy mu zarzucić mogli, nie jest dła dziewcząt trudniejszy niż dla chłopców, ale dowodzi także, że dobra metoda nauczania i dobór nauczycieli przy każdym programie musi wycisnąć swe piętno na szkole. Bardzo też sympatycznym ry-

sem jest współudział mężczyzn i kobiet w pracy szkolnej. Gdy w szkołach niemieckich zwłaszcza pruskich hołdują poglądowi, że tylko nauczyciele mężczyźni mogą dobrze uczyć starsze dziewczęta, gdy znowuż czasem z obozu skrajnych feministek daje się słyszeć zdanie, że tylko kobieta może wychować kobietę, tylko kobieta może zrozumieć kobietę; w gimnazjum lwowskim rozstrzygnięto sprawę w sposób naturalniejszy i racjonalniejszy: we wszystkich klasach wykładają zarówno mężczyźni jak kobiety, w niektórych klasach są gospodynie, w innych gospodarze klasowi, słowem o wyborze rozstrzyga nie płeć lecz uzdolnienie i tylko dlatego zapewne, że dziś jest jeszcze mało kobiet z kwalifikacją do wykładów w gimnazjach, istnieje pewna przewaga liczebna nauczycieli nad nauczycielkami. Dziewczęta pracują poważnie i przyzwyczajają się do poważnego traktowania nauki, co pozwala przypuszczać, że ze szkoły tej przybędzie wkrótce zastęp inteligientnych kobiet, z których może niejedna z pożytkiem pracować będzie na polu naukowym, a na wstępie do tej pracy nie będzie traciła sił młodzieńczych na zwalczenie tych trudności, które napotykały dawniej kobiety, wstępujące na uniwersytet. Dla nas gimnazja żeńskie, których Galicja posiada już kilka, poza swoją wartością naukową i pedagogiczną, mają ważne znaczenie ideowe. Powołała je do życia inicjatywa prywatna przy obojętności lub nawet pewnej niechęci austrjackiego ministerjum oświaty, które raczej popiera licea (szkoły, zbliżone programem do naszych pensji 7-klasowych i dające swym wychowankom tylko prawa słuchaczek nadzwyczajnych) przy obojętności i niechęci społeczeństwa, śród którego dawne przesądy przeciw wyższej nauce kobiet bardziej niż u nas są zakorzenione, przy ubóstwie materjalnym kraju. Jakie to warunki, zbliżone do naszych, jak

blizkie, a jak przekonywające! Czyżby i u nas energja i inicjatywa naukowo wykształconych pedagogów przy udziale rozumnych matek nie mogła wprowadzić radykalniejszej reformy w wychowaniu dziewcząt, tworząc nowe typy zakładów naukowych, dające możność każdej jednostce kształcić się zgodnie z jej zdolnościami i potrzebami umysłowemi, a więc gimnazja, szkoły realne i szkoły jednolite o ogólnie kształcącym i rozwijającym, ale poważnym, zaokrąglonym programie!

Aniela Szycówna.

Sprawy szkolne.

Uwagi nad projektem powszechnego nauczania.—Z innego świata.—Jeszcze o przymusie religijnym.

W sierpniowym N-rze „Nowych Torów" zamieściliśmy w przekładzie streszczenie projektu wprowadzenia nauczania powszechnego w całej Rosji. Projekt ten, wypracowany przez Rosyjską Ligę Oświaty i przedstawiony w 88 artykułach, zawiera szereg postulatów nader rozmaitych i co do swego charakteru i co do swego znaczenia. Jakkolwiek w oryginale nazwany jest „projektem prawodawczym", brak mu cech ścisłości, konsekwencji, a nadewszystko tego rzeczowego ujęcia, które cechuje istotną formułę prawną. Jest to raczej obfity skondensowany materjał do dyskusji w ciałach prawodawczych, komisjach i prasie i jako taki jedynie możemy go traktować. Z tego materjału i dyskusji nad nim wyłonić się powinien szereg formuł prawnych, które byłyby w stanie stworzyć nową rzeczywistość.

Niestety, zaznaczyć to musimy z góry, rzeczywistość obecna nie daje najmniejszych podstaw do złudzeń, że projekt podobny do tego, który omawiamy, wejść może w życie. Powrotny prąd *nacjonalizmu* i restauracji nie ma nic wspólnego *z nacjonalizacją i decentralizacją* szkoły. I oto ukazuje się zjawisko dziwne: nic nie może chyba być bardziej beznadziejnym i utopijnym, niż ten projekt naskroś realny, a zdaniem

naszym jedynie zdolny rozwiązać nie tylko kwestję oświaty na terenie państwa, ale i kwestję spółżycia rozmaitych narodowości. Ziszczenie się tego projektu wydaje się tak nieuchronnym i nieunikniony pomimo wszystko, co temu zaprzecza, że niepodobna przejść nad nim do porządku dziennego, tak nieskończenie odmiennego od tej pseudo-utopji.

Projekt rosyjskiej Ligi Oświaty zawiera kilka kategorji postulatów; a więc 1-o polityczne, 2-o ekonomiczne, 3-o organizacyjne, 4-o prawno społeczne i 5-o pedagogiczne.

Postulaty polityczne dotyczą wprowadzenia na całym terenie państwa ustawy ziemskiej „rozszerzonej“ w stosunku do obowiązującej obecnie, oraz powszechnego prawa wyborczego do instytucji samorządnych (§ 82). Przewiduje się tym sposobem konieczność decentralizacji władzy i autonomja dzielnic kraju. Autorzy projektu są przekonani, iż organy samorządu choćby ograniczonego, jak obecny, zdołają więcej sprawić dla oświaty, niż wszelka akcja biurokratyczna. Atoli dla miejscowości takich jak Polska, Kaukaz i inne uważają oni za konieczne w celu urzeczywistnienia projektu wprowadzenie tam ziemstwa (str. 167). Nie mamy potrzeby zatrzymywać się nad tym postulatem. Pożądanie autonomji i decentralizacji władzy przez Polskę jest rzeczą tak znaną i tak dziś nie mającą kredytu, iż postulat Ligi Oświaty wydaje się być jakąś spóźnioną w odlocie jaskółką.

Postulaty ekonomiczne dotyczą dwu źródeł pieniężnych, które mają pokryć wydatek na oświatę powszechną — całkowicie bezpłatną — obliczony na 432,763,200 rb. Jednym z nich jest skarb państwa, drugim — środki instytucji samorządnych. Pierwszy winien wypłacać rocznie 316 mil., drugi 116 mil. rubli. Fundusze państwowe powinny być asygnowane

organom samorządnym w charakterze zapomogi na warunkach określonych, lecz najbardziej ogólnych zrazu na budowę i założenie, następnie na prowadzenie szkół. Ustanawia się stopniowanie stosunku wydatków samorządu i wysokości zapomogi odwrotne do stopnia szkoły, przyczym wyższe zakłady naukowe są prowadzone całkowicie kosztem państwa. Projekt analizuje szczegółowo źródła, z których dałyby się zaczerpnąć tak znaczne fundusze i przychodzi do wniosku, że uregulowanie wydatków budżetu zwłaszcza ministerjów wojny, marynarki i gospodarki kolejowej, oraz ześrodkowanie wszystkich wydatków na oświatę w jednym ministerjum pozwoliłoby otrzymać owe 316 miljonów ze skarbu państwa. Co do organów samorządu, to projekt zawiera słuszne mniemanie, że jeżeli dziś gubernie ziemskie wydają blizko tyle, ileby przypadało na nie podług projektu, to o ileżby te fundusze wzrosły wobec powiększenia samodzielności ziemstw, a zwłaszcza ustanowienia zapomogi państwowej. Zdaniem autorów projektu powszechne nauczanie w Rosji może być urzeczywistnionym w ciągu lat 6-ciu, t. j. od 1908 do 1914 roku. Według ich obliczeń wprowadzenie ziemstw i samorządu oraz prawa zapomóg państwowych pozwoli bez zaciągania pożyczki wybudować potrzebną ilość szkół i urzeczywistnić nauczanie powszechne.

Cała ekonomiczna strona projektu wspiera się, tak samo jak polityczna, na przypuszczeniu możliwości przewrotu w finansowości państwa, przewrotu, który pozwoli państwu zamiast obecnych czterdziestu paru miljonów (z innemi dykasterjami więcej) wydatkować na oświatę 316 miljonów. Ta bardzo słaba strona projektu razi jeszcze bardziej, jeżeli zważyć, że koszty założenia i prowadzenia szkół w obliczeniu Ligi Oświaty są może dość wysokie w gubernjach wewnętrznych,

ale bardzo skromne w stosunku do tego, co u nas wydać musi dobrze postawiona szkoła zwłaszcza wielkomiejska. Tak np. za 3000 rb., jak chce projekt, klasy szkoły III stopnia (obecne klasy VI, VII, VIII) utrzymać niepodobna nawet w mieście prowincjonalnym.

Jeżeli zważyć, że projekt L. O. uważa, iż nauczanie powszechne już wtedy urzeczywistnione będzie, kiedy w szkole znajdzie miejsce z 21 mil. dzieci w wieku od 8—15 lat zaledwie 17 miljonów, a z 9 miljonów w wieku 16—18 lat zaledwie 500 tysięcy, to wszelkie możliwe podniesienie się liczby uczących się wpływać będzie również na znaczne podniesienie kosztów w stosunku do dokonanych obliczeń. Według wszelkiego podobieństwa zatym urzeczywistnienie powszechnej szkoły bezpłatnej nie dałoby się przeprowadzić bez specjalnego powszechnego podatku szkolnego. Za podniesieniem funduszów szkolnych przemawia również bardzo położenie dzisiejszego nauczyciela elementarnego, który przy nader nizkim wynagrodzeniu swej pracy pozostawać musi na nizkim stopniu rozwoju umysłowego i kulturalnego. Ile zaś razy ten rozwój umysłowy zdoła wznieść się, a potrzeby kulturalne wzrosnąć, dotychczasowy nauczyciel szuka wydajniejszej i wdzięczniejszej materjalnie pracy.

Trzecia, organizacyjna strona projektu zawiera dwa punkty kardynalne: 1-o Zarząd szkołami — Rady szkolne i 2-o stopniowanie szkół. Punkt pierwszy kwestji nie ulega. Szkoły po za pewnemi najogólniejszemi zasadami winny być instytucjami samodzielnemi, odpowiedzialnemi i zdecentralizowanemi, jeżeli czcza forma nie ma w nich zabić żywego ducha. Punkt drugi zawierający ustanowienie trzystopniowej szkoły w znacznej mierze o programach koncentrycznych i stopniowanych, o 3—4 letnim zaledwie kursie

na każdym stopniu zapobiega niewątpliwie niwelującemu wpływowi szkoły na umysłowość uczniów, a dając wcześnia pewien całokształt wiedzy tym, którzy zdobywania jej nie mogą rozkładać na długie lata, ułatwia rozpowszechnienie możliwie skończonej oświaty. Natomiast punkt ten nie dotyka prawie innej sprawy, nie dotyka koniecznej potrzeby szkół zawodowych średnich w dzisiejszym społeczeństwie silnie zróżnicowanym i podległym specjalizacji zawodowej. Ustanawia on jedynie gradację szkoły ogólnokształcącej, a szkołę zawodową upatruje dopiero w szkole wyższej specjalnej. Tymczasem o tych szkołach możnaby nie mówić jedynie wtedy, gdyby one nie mogły zająć właściwego miejsca w ogólnym planie wykształcenia młodzieży, gdyby nie wpajały one wykształcenia ogólnego podobnie do ogólnokształcących z tą różnicą, że równolegle z udzielaniem wiadomości fachowych. W pominięciu szkoły zawodowej w projekcie upatrywać należy znowuż słabą jego stronę. Jest to tym donioślejsze, że ustanowienie szkoły trzystopniowej ogólnokształcącej znakomicie ułatwia przechodzenie uczniów do szkół zawodowych.

Społeczno-prawne postulaty Ligi Oświaty są za to wielkiej wagi. Na pierwszym miejscu stoi powszechna bezpłatność nauki obok prawnego zapewnienia możności korzystania z niej w określonym wieku, Na drugim swoboda nauczania i organizowania instytucji naukowych, które ulegają jedynie ogólnym prawom państwowym i mogą podlegać zamknięciu jako szkodliwe tylko z wyroku sądu. Wolność nauczania winna być uznana za część składową wolności osobistej i jako taka być zagwarantowana.

Na trzecim miejscu stoi zasada szkoły narodowej, rozumiana w ten sposób, że każda narodowość mieć winna możność zorganizowania własnej szkoły;

przytym nie wyłączone jest powstawanie szkół przeznaczonych dla ludności etnicznej, stanowiącej mniejszość w pewnym miejscu. Tego rodzaju zasada jest w zupełnej harmonji z decentralizacją zarządu szkół, z poddaniem ich pod zarząd lokalnych komisji szkolnych, związaniem zaś z władzą centralną państwa tylko za pomocą subsydjów i najogólniejszych warunków ich wydawania. Należy zaznaczyć, że ten sposób rozcinania gordyjskiego węzła spółżycia rozmaitych narodowości w szkole jest biegunowo przeciwny obecnemu jego rozwiązywaniu, kiedy centralizm państwowy usiłuje to uczynić przez podporządkowanie wszelkich narodowości idei państwa i szkoły państwowej. Wobec teraźniejszości zasada Ligi Oświaty jest znowu rewolucyjną, gdyż przypuszcza zupełny przewrót w dziedzinie zapatrywań na ideę i interes państwowy; i to właśnie nadaje projektowi L. O. cechy utopji. Nie możemy zatrzymywać się tutaj nad podrzędnemi zasadami, zawartemi w projekcie, jak np. zasady organizacji uniwersytetów, lub jak znamienne zasady: 1) nieodznaczaniazawnętrznego uczniów, 2) niewtrącania się szkoły do życia uczniów poza szkołą, 3) uwolnienia studjujących na uniwersytetach od ograniczeń prawnych *i przywilejów*. Zasady te są tak *wolnościowe*, że znowu zgoła nie idą w parze w życiem spółczesnym.

Natomiast zatrzymajmy się dłużej nad postulatami pedagogicznemi L. O., niektóre z nich bowiem uderzają nas nowością i świeżością eksperymentalną, inne są sformułowaniem i naszych dezyderatów. Takie zasady pedagogiczne jak te, że zadaniem szkoły winno być wyłącznie kształcenie, zaś wychowanie sprawą rodziny i społeczeństwa, będąc w zupełnej sprzeczności z usiłowaniami wychowawczemi szkoły współczesnej, winno być rozważane, jako próba wyzwolenia szkoły od tendencji, od fabrykowania określonych działaczy,

miast wyzwalania indywidualności ludzkich. Szkoła kształcąca ma przed sobą wiedzę, którą zupełnie objektywnie ma wpoić w umysły młodociane; szkoła wychowująca ma pewne wzory często wprost sobie narzucane: na modłę tych wzorów wychowuje ona młodzież. Tym sposobem nie tworzy ona ludzi, lecz konserwuje szablony ludzkie. Z tym wszystkim jest rzeczą wysoce wątpliwą, aby szkoła mogła się wyzbyć zgoła charakteru wychowawczego. Skoro bowiem wychowuje rodzina i społeczeństwo, to szkoła właśnie jest wytworem społeczeństwa i zachowuje charakter znakomitego wychowawczego czynnika społecznego. Trzeba tylko 1) żeby szkoła nie ważyła się brać wychowania na swe barki przedewszystkim, 2) żeby zadanie swoje wychowawcze upatrywała w regulowaniu i popieraniu *samowychowywania się* swych „wychowańców,“ 3) żeby uświadamiając sobie swą rolę, jako jednego ze społecznych czynników wychowawczych, wyrzekła się godności prokrustowego łoża dla indywidualności ludzkiej. Dopełnienie postulatu omawianego i całkowite zniesienie raz na zawsze politycznego charakteru szkoły zawiera projekt w zasadzie, że szkoła winna być zabezpieczoną od wpływu potężnych organizacji społecznych, nie wyłączając najpotężniejszej z nich — państwa. Urzeczywistnienie tego postulatu jest również niezmiernie trudne w wykonaniu, a tymczasem czyni niepotrzebnym wyrzekanie się przez szkołę charakteru wychowawczego, tym bardziej że e pur si muove.

Zasada, że doktryny religijne nie powinny być wykładane w szkole, wcielona w formę prawa, byłaby niewątpliwie wyzwoleniem nauki i szkoły z pod jednej jeszcze „potężnej organizacji społecznej,“ warunkiem swobody nauki i nauczania; ale i ta zasada zdaje się czymś zgoła nieziszczalnym wobec teraźniejszości.

Wszystko, co powiedzieliśmy dotąd, wystarcza, aby ostatecznie ocenić i scharakteryzować projekt Ligi Oświaty. Jest to projekt „reorganizujący“ jak mówią autorzy szkołę rosyjską, ale w celu tej reorganizacji przypuszcza on całkowity przewrót nie tylko w biegu życia obecnego, ale nawet w sposobie myślenia sfer, stanowiących o biegu tego życia. Śród powrotnej fali tumanu nacjonalistycznego, śród dni już nie reakcji, bo czujący swą siłę nie mają tak bardzo na co reagować, lecz restauracji tego, co przez krótkie chwile wydawało się minionym raz na zawsze, projekt L. O. wydaje się fata morganą odległej jakiejś, a łudząco czarownej oazy. Sam widok tej fata-morgany działa krzepiąco i podniecająco, jako koncepcja nowego życia, innego świeżego myślenia, ideału wreszcie, mającego na celu nie siłę, lecz człowieka i jego prawdę. Dla tych właściwości swoich, choć to jest fatamorgana tylko, nie można ani na chwilę pozbyć się myśli, że jednak jest to odbicie rzeczywistości, że ta rzeczywistość istnieć może i będzie, choć niewiadomo w jakiej dali i po jakim czasie. Mirażowe jej zarysy są może jeszcze mgliste, może niejedno inaczej się zrobi i wyda w żywej bryle życia, ale niemniej na tym dziś niezniszczalnym projekcie lśni stygmat wyzwolenia, odrodzenia i twórczej siły.

W tym samym czasie, kiedy rosyjska Liga Oświaty rzucała przed oczy swego społeczeństwa rozległe, a wspaniałe perspektywy projektu wprowadzenia nauczania powszechnego, nauczania uspołecznionego, bezpłatnego i wolnego na wszystkich szczeblach, „na kresach państwa“ w Warszawie ukazała się inna książka tak samo dotycząca szkoły, jej spraw i losów, ale przeniknięta zasadą bezwzględnego centralizmu w szkol-

nictwie i będąca wszechstronnym aktem oskarżenia wszelkich poczynań, wysiłków i dążeń społecznych w tej dziedzinie. Mówimy o książce „R. S. T. Szkolnaja rewolucja w Carstwie Polskom (1905 — 1907)“, wydanej przez „Stowarzyszenie Rosyjskie w Warszawie, założone na zasadach Manifestu 17/30 października 1905 r.“ Nic to, że książka ta jest aktem oskarżenia poczynań polskich, że charakteryzuje ona cały nasz ruch wyzwoleniowy w szkole, a następnie nasz ruch oświatowo-kulturalny, jako wielki łańcuch wykroczeń przeciw państwu, nieustannych mniejszych i większych zbrodni stanu, dokonanych to myślą, to słowem, to uczynkiem przez społeczeństwo polskie: wychodząc z ducha książki, z ducha centralizmu rządzącego z jednej strony, a z drugiej z przeświadczenia o bezwzględnej występności społeczeństwa, poczynającego cośkolwiek na własną rękę, w ten sam sposób musiałby być potraktowany i wszelki ruch rdzennie rosyjski w szkole o charakterze analogicznym do polskiego, ruch, na którym w latach ostatnich nie zbywało.

Ale powiedzmy parę słów o treści książki. Rozpoczyna ona od okresu memorjałów z r. 1904, opisuje podług danych urzędowych ruch uniwersytecki, który przywiódł do zamknięcia uniwersytetu, ruch w szkołach średnich po słynnym wiecu 19-go lutego, zakończony opuszczeniem szkół przez młodzież polską, wreszcie ruch w szkołach elementarnych, który doprowadził do ich powszechnego prawie spolszczenia. Następnie książka bardzo szeroko zajmuje się losami nauczycieli rosjan, skwapliwie przytacza wypadki, kiedy rodzice polscy prosili o zachowanie dawnego charakteru szkoły, zajmuje się faktem i następstwami błędnej interpretacji prawa z d. 19 czerwca 1905 r. o nauczaniu w Królestwie Polskim, która to interpretacja umożliwiła wprowadzenie wszystkich wykładów po

polsku w szkołach prywatnych. Opracowawszy dość szeroko udział kleru w ruchu szkolnym — zwłaszcza dostaje za swoje biskup Jaczewski, nazwany polskim Haponem i sobowtórem Roopa — autor książki przechodzi do spraw szkoły polskiej w Dumie (ks. Gralewski), do rozrostu akcji oświatowej, rozwodzi się bardzo szeroko nad faktem z prof. Dawydowem i studentami weterynarji, poczym blizko czwarta część książki jest poświęcona polemice o Macierz Szkolną.

We wszystkich zacytowanych w ostatnim ustępie rozdziałach książka jest polemiką z artykułami przeróżnych pism krajowych i zagranicznych; artykułami niektórych z nich posiłkuje się jednak dla własnych celów. Dalej w rozdziale „Oznaki wytrzeźwienia w sprawie szkolnej,“ książka skwapliwie cytuje krytyczne artykuły prasy polskiej stańczykowsko-ugodowo-klerykalnej o szkole polskiej, przedstawia pewne słabe strony, płynące niestety z prywatnego charakteru szkolnictwa, i przytacza dane o wzroście liczebności uczniów polaków w szkołach rządowych w r. 1907. Naostatku autor ucieka się do wykazania nizkiego stopnia naukowego, partyjności i klerykalizmu szkół polskich w celu udowodnienia konieczności państwowego wyłącznie charakteru szkół u nas. W tym dowodzeniu autor korzysta nawet z odezwy P. Z. N. przeciwko polityce w szkole, nazywając ją jasnym strumykiem postępu, który będzie pochłonięty przez burzliwy potok nacjonalizmu i klerykalizmu.

Na końcu książki znajdujemy szereg odezw z okresu ery bojkotu w tłumaczeniu. Należy zaznaczyć, że i odezw tych przytoczono mało i sam okres bojkotu i secesji ze szkół rządowych jest przedstawiony bardzo blado i niekompletnie—bardzo urzędowo. Ale nic w tym dziwnego. Aczkolwiek autor książki w kilku miejscach mówi, że nauczyciele rosjanie w Polsce

znają język polski i stosunki, sama książka jest dokumentem ignorancji wszystkiego co polskie—a wszak pochodzi ze sfer urzędowych, oświatowych. A oto jeden z drobnych dowodów: W uzupełnieniu książka, jako świadectwo naszego separatyzmu, przytacza pieśni narodowe polskie — wszystkie prawie w ohydnej redakcji — lecz z tłumaczeniem rosyjskim. Weźmy z pieśni „Z dymem pożarów“ zwrotkę: „Ileż to razy Tyś nas nie smagał.“ W książce słowo „smagał" jest zamienione na „zmagał.“ Po polsku istnieje wyraz „zmagać się z kimś“ co znaczy walczyć, a „smagać“ znaczy „uderzać, bić“. W tłumaczeniu rosyjskim zwrotki słowo „zmagał“ przetłumaczono na „ukriepliał,“ co po polsku znaczy „(wspomagać), umacniać“, a pochodzi od pomieszania słów „zmagać“ z „wzmagać się.“ Cytujemy to ad usum Delphini.

Kwestja wychowania religijnego w szkole coraz natarczywiej narzuca się uwadze wychowawców, coraz bardziej się zaostrza i staje się już tak palącą, że ani jej przemilczać, ani odraczać lub półśrodkami łatać nie sposób. Czemu przypisać to nagłe przejście w stan zapalny dawno istniejącego konfliktu? Było przecież zawsze tajemnicą publiczną, że w miarę rozwoju umysłowego młodzieży wiara jej słabła, że naukę katechizmu traktowały dzieci poważnie tylko na elementarnym stopniu nauczania, a praktyki religijne dla ogółu starszej młodzieży stawały się w końcu tylko czczą formalnością, znoszoną mniej lub więcej cierpliwie jako zło konieczne, z subordynacją szkolną połączone. Aż do egzaminu dojrzałości zmuszano młodzieńca do uczęszczania na nabożeństwa, choć było rzeczą z góry wiadomą, że później tenże sam jako student do kościoła zaglądać nie będzie. A jednak

był w szkołach święty spokój i ani prefekci, ani wychowawcy nie mieli z tej racji najmniejszego kłopotu.

Młodzież była ściśle przystosowana do wymagań oportunizmu szkolnego, a milcząco przyjęte przez wszystkie stany kłamstwo konwencjonalne dogodne było dla wszystkich. W szkołach żeńskich działo się tak samo z tą różnicą może, że tam procent szczerze pobożnych był cckolwiek większy. Nikt sobie nie stawiał pytania, czy modlić się, czy nie modlić przed lekcją i po lekcji, czy brać udział w rekolekcjach i nabożeństwach, czy nie. „Wolnomyślność“ zasadzała się wyłącznie na przeplataniu modlitw figlami, na urozmaicaniu spowiedzi humorystycznemi djalogami ze spowiednikiem lub na oszukiwaniu zwierzchności szkolnej w najrozmaitsze sposoby celem pokrycia przyzwoitemi pozorami nieprawomyślności religijnej. Różne sztuczki uczniowskie, świadczące chyba o najzupełniejszym zaniku nietylko uczuć religijnych ale poszanowania religji, stały się trwałą tradycją szkolną, przechodzącą z pokolenia na pokolenie. Nawet tam, gdzie obowiązki religijne spełniano mniej więcej lojalnie, traktowano je lekko, z drwiącym sceptycyzmem. Z reguły lekcje religji w wyższych klasach należały albo do najweselszych, albo też do śmiertelnie nudnych godzin — zależnie od tego, czy ksiądz prefekt umiał robić „bonne mine au mauvais jeu“ i zezwalał na żartobliwe a podchwytliwe pytania o Jozuego, Jezuitów, inkwizycję, indeks i t. d. wykręcając się zręcznie w odpowiedzi, czy też był surowym pedantem, wymagającym na lekcji powagi od uczniów, którzy wynagradzali to sobie tym sowiciej drwinami poza godzinami nauki.

Jeżeli gdzieniegdzie zdarzały się wyjątki, to tak rzadkie, że tylko potwierdzały regułę. Skąd obecnie

zmiana? Skąd naraz to, co było długo rzeczą milczącego kompromisu, stało się kwestją sumienia indywidualnego?

Oto powiedzmy śmiało, jasno, wbrew narzekaniom wystraszonych i oszołomionych filistrów: poziom moralny naszego społeczeństwa wogóle, a w tym szczególnym wypadku młodzieży, podniósł się w ostatnich latach znacznie. Rozszerzyły się dusze ludzkie i nie mogą się już mieścić w bezdusznych kłamliwych formułkach, w płaskim opurtunizmie, w liberji konwencjonalnego kłamstwa. Chcemy głębiej oddychać, chcemy być sobą, chcemy zdjąć maski i mieć własne twarze.

Pragnienie szczerości i prawdy spotęgowało się i wywołuje przestrach w szeregach ludzi rozkochanych w wygodnej śpiączce życiowej. Walka o przekonania religijne razi ich jako naiwne barbarzyństwo—zły ton. „Tego się nie robi“, „to do niczego nie podobne.“—Myśl co chcesz, ale rób to, co drudzy, ażeby nie razić i nie gorszyć tych, którym religja jest potrzebna—oto sentencje, na których się system dwulicowego oportunizmu opiera. Na dnie jego nie tkwi jednak bynajmniej szacunek dla cudzych przekonań, lecz brak szacunku dla własnych, wogóle lekceważenie wszelkich prawd i zasad. Jest rzeczą zupełnie jasną, że zwolennicy przymusu religijnego stoją na tym nizkim etycznym poziomie i dlatego żadną miarą pogodzić się nie mogą z obecną wyższą etyką, z powagą sumienia, które wzbrania się kłamać samo sobie. Daremnie powoływalibyśmy się wobec nich bądź to na „prawdziwe uczucia religijne“, bądź też na zasady moralne, przypominając, że dla pierwszych przymus praktyk religijnych jest świętokradztwem, dla drugich poniżeniem godności ludzkiej.

Gdyby im naprawdę chodziło czy to o wiarę, czy

o moralność młodzieży, rozumieliby to sami. Chodzi im o co innego: o władzę, i to bynajmniej nie o władzę nad duszami—tej nie zdobywa się przez policyjną kontrolę — lecz o całkiem ordynarne trzymanie ludzi w zewnętrznej zależności. Na nic innego zdobyć się nie mogą i dlatego zupełnie bezskutecznie wmawialibyśmy w nich jakąś apostolską misję, przypominali, że rolą ich jest przekonywać i zagrzewać, nie zaś zmuszać i kontrolować. Nie mają oni tych złudzeń, co ich przeciwnicy, wiedzą, że ich nie stać na argumenty i na propagandę, że więc środki, jakiemi się posługują—są wprawdzie dosyć bezbożne, a bardzo niemoralne, ale są już jedyne. Niechby tylko ludzie za młodu zaczęli nawykać do szczerości i prawdy, a skończyłoby się z niejedną mistyfikacją. To właśnie ich przestrasza — tych, co całą swą władzę i znaczenie na mistyfikacji opierają.

Z naszej strony wszystkie próby przekonywania są z góry stracone. Czyliż im kiedykolwiek przeciwstawiano jakieś rozumowe argumenty? Czyż nasi przeciwnicy nie wiedzą dobrze, że my mamy słuszność i czyż nie dla tego właśnie uważają nas za niebezpiecznych?

Oni też nie próbują nawet przekonywać, lecz usiłują zgnębić. Oto naprzykład w jednej ze szkół prowincjonalnych zagrożono nie płaceniem wpisów—więc materjalna ruina szkoły—jeżeli przymus praktyk religijnych nie zostanie wprowadzony. Gdzieindziej kwestja ta groziła zamknięciem zakładu naukowego skutkiem bojkotu ze strony kleru i władzy kościelnej. Podburzanie opinji ciemnego i bezkrytycznego ogółu, pozbawianie pracy i środków do życia ludzi o niezależnych przekonaniach np. usuwanie ich z posad nauczycielskich, oto broń w walce o świadomie przegraną sprawę.

Przegraną mówię — bo nieuchronne podnoszenie się moralnego i umysłowego poziomu ogółu — a zwłaszcza inteligentnego musi się rozstrzygnąć w myśl zasady wolności sumienia, teoretycznie uznawanej dziś już przez wszystkich, choć jeszcze codziennie gwałconej.

Z LITERATURY.

F. J. Gould. Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła Iza Moszczeńska. Serja I. Panowanie nad sobą. Serja II. Prawda i rzetelność. Warszawa 1907. Wydawnictwo M. Arcta.

Pogadanki, zawarte w tych dwuch książeczkach, mają niepośledne zalety formy: są żywe, barwne, zajmujące i zupełnie dostępne dla dzieci mniej więcej lat 9—12. Autor konsekwentnie trzyma się metody indukcyjnej: rozpoczyna wszędzie od szczegółów, od faktów, przykładów, z których później dopiero wysnuwa wnioski ogólniejsze; czasem nawet, unikając błędów dogmatycznego wykładu moralności, wpada w przeciwną ostateczność—poprzestaje na kilku ładnych powiastkach, mało dbając o to, do jakich uogólnień dojdą dzieci na ich podstawie. Przykłady czerpie zewsząd: z historji, mitologji, podań, bajek, literatury; przeważnie są to rzeczy znane z różnych zbiorków i Wypisów, ale dla świeżych umysłów dziecięcych będą one zawsze nowością. Zarzucilibyśmy tylko zbyt wielką przewagę historji starożytnej nad bohaterami nowszej doby, a uczynilibyśmy to z dwuch powodów. Dziecko, tworząc sobie pojęcia moralne, ma skłonność do szybkiego uogólniania, do uproszczenia zasad, ono nie rozumie jeszcze odcieni subtelnych, wyjątków, trzeba więc mu na początek dawać jako przykłady czyny dobre, które są takiemi bez żadnych zastrzeżeń; tymczasem moralność ludzi z czasów bardzo odległych może być zrozumiałą i właściwie ocenioną tylko na tle historyczno-obyczajowym epoki i dla naszych czasów rzadko może być wzorem godnym naśladowania: jeśli więc dziecku w jednej pogadance przedstawi się np. Aleksandra Wielkiego jako przykład odwagi, a w drugiej jako człowieka,

nie umiejącego panować nad sobą, zaszczepiamy wątpliwość, którą ono z pewnością wyrazi pytaniem: „Więc czy ten Aleksander był dobry czy zły?“ co znaczy: czy był on wielkim, czy też marnym człowiekiem? Takie zagadnienie etyczne może być nader interesującym i pobudzającym do myślenia dla młodzieży dorastającej, która ma już pewien ustalony pogląd na dobre i złe, oraz zna trochę historję; ale w książce, przeznaczonej „dla dzieci“, mniej będzie pożądane. Z drugiej strony, jakkolwiek są jeszcze pedagodzy, którzy teoretycznie dowodzą, że dziecko więcej interesuje się historją starożytną ze względu, że pojęciami swemi zbliża się więcej do ludów pierwotnych, to fakty nie stwierdzają tego: dzieci lubią istotnie opowiadania z historji starożytnej, legiendy, mity, bo to je bawi, ale gdy chodzi o ludzi i ich życie, to interesują się zawsze żywiej biografjami bardziej nowożytnych bohaterów. Prowadzone w wielu krajach badania nad „ideałami dziecięcemi,“ polegające na zapytaniu: „do kogo chciałbyś być podobnym w przyszłości?“ okazało, że dzieci młodsze najczęściej ideały swe znajdują w najbliższym otoczeniu: matka, ojciec, nauczyciel, kolega czy brat starszy to ich wzory, które najchętniej naśladują; dzieci starsze już od 10-go a zwłaszcza od 12-go roku życia wymieniają coraz częściej osobistości historyczne, ale zazwyczaj nie ze starożytnej lecz z nowożytnej historji—w Ameryce największy procent dzieci pragnie naśladować Waszyngtona, w odpowiedziach dzieci warszawskich najczęściej spotyka się Kościuszko i Mickiewicz, choć odpowiedzi te były zbierane w czasach, gdy każda wzmianka o Kościuszce w Wypisach szkolnych i książkach dla młodzieży była przez cenzurę wykreślana, a w szkole prześladowana; przeciwnie historję starożytną można było swobodnie wykładać, a artykuliki z historji polskiej do Sobieskiego włącznie umieszczać w książeczkach i pisemkach dla dzieci. Więcej więc nowożytnych przykładów dawać trzeba w pogadankach moralnych! Co do samej treści pod względem etycznym, to zgodzić się można ze zdaniem tłumaczki: „Zaleca książkę pożądana równowaga między indywidualizmem a altruizmem, szeroka tolerancja, idealizm, nie wpadający w egzaltację i czułostkowość.“

Tu i owdzie tylko w pierwszej książeczce (bo druga o prawdzie i rzetelności jest zdaniem naszym bez zarzutu) znaleźć można jakiś punkt, któryby wymagał dokładniejsze-

go oświetlenia np. w pogadance IV-ej p. t. *Życie wstrzemięźliwe* autor mówi, że picie wina i palenie tytuniu o tyle jest złe, o ile innym sprawia przykrość lub szkodę np. pijak trwoni majątek rodziny, palacz namiętny robi przykrość osobom, które nie znoszą dymu; sądzę, że należałoby tu większy nacisk położyć na wpływ alkoholu i tytoniu na zdrowie, a zwłaszcza na młody, rozwijający się organizm. Wszakże z tych głównie powodów hygjena nakazuje nie dawać dzieciom uapojów wyskokowych, nawet w małych ilościach; wszakże nauczyciele, którzy palą sami, zabraniają tego czynić chłopcom 10-letnim a nawet 15-letnim—należałoby więc może wyjaśnić ten zakaz w sposób, nie dopuszczający wątpliwości, że nie jest on jakimś kaprysem czy fantazją ze strony wychowawców. W pogadance XVII-ej o przezorności autor powiada: „Jeżeli widzicie, że jakieś małe dziecko jest poniewierane i prześladowane lub że ktoś samowolnie niszczy książki, rośliny w ogrodzie, okazy w muzeum i t. d. dobrze zrobicie, *dając znać o tym, coście widzieli*. Jednakże lepiej jeszcze postąpicie, jeżeli sami wprost zwrócicie się do osoby, która się tego dopuszcza i przestrzeżecie ją.“ Może dzieciom angielskim to wystarczy, ale dla naszych dzieci polskich, mających przy bardzo dobrym sercu bardzo mało rozwagi, nie będzie to przestroga przekonywająca; spytają zapewne: czy można oskarżać kolegów? czy to nie brzydko donosić? kiedy i komu należy w danym razie powiedzieć? Pogadanka moralna musi takie pytania przewidywać i o ile można w tych właśnie wypadkach, które dzieciom nasuwa życie codzienne, stosunki szkolne, odpowiednią dawać radę. W tejże pogadance jest cały ustęp *o przezorności w wyborze towarzystwa*. Może, jak mówi w przedmowie p. Moszczeńska, mam „przeczuloną duszę polską“ ale wogóle wolałabym, aby tego ustępu w książce nie było. Złe towarzystwo jest niewątpliwie dla dzieci niebezpieczne, ale ostrzeganie ich, aby nie zadawały się z kolegami złośliwemi, kłamliwemi i inne mającemi wady, uczy pogardy dla tych, którzy błądzą, a może oni właśnie najwięcej potrzebują współczucia i tego współczucia nie powinniśmy naszemi uwagami przytłumiać, aby z naszych dzieci nie czynić przedwcześnie rozważnych i przezornych faryzeuszów. Mała ilość jednak takich rzeczy wątpliwych nie obniża istotnej wartości książeczki.

Aniela Szycówna.

Helena Orsza. „Z dziejów narodu.“ Wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych, tom I. Wydawnictwo M. Arcta. 1908.

Autorka, chcąc raz zerwać z szablonem, panującym wszechwładnie w nauce historji, zamiast zwykłego podręcznika, zawierającego w przeważnej części mnóstwo szczegółów, dat, wojen, daje w swej książce wypisy ze źródeł i opracowań, wybrane z najwybitniejszych naszych historyków.

W myśl, że znajomość oderwanych faktów nie jest jeszcze znajomością historji, szczególną uwagę zwraca na dzieje społeczne, prądy duchowe, rozwój ekonomiczny, ożywiając tym sposobem zamarłą przeszłość i wysuwając przed oczy nasze barwny obraz życia przodków naszych.

Po zaznajomieniu nas z życiem ludzi pierwotnych, ich kulturą, wierzeniami religijnemi, przechodzi autorka do dziejów tworzącego się państwa polskiego.

Tu zwraca uwagę nowy dział, dotąd mało w opracowaniach wyzyskany: historja tworzenia się stanów; duchowieństwo, szlachta, rycerze, wieśniacy, mieszczanie, żydzi, występują tu z ram obrazu, jako pierwiastek ruchliwy, mający odrębne prawa, różne warunki życia, sprzeczne często interesy, stąd cicha lecz nieustanna walka, jako wynik całokształtu stosunków państwowych i dysharmonji, wywołanej przywilejami pewnych warstw narodu.

Powiedziałabym, że ta część Wypisów ma dla nas największą wartość.

Zajmujące są wyjątki, mówiące nam o historji prawa w Polsce; w pierwszym rzędzie Statuty Kazimierza Wielkiego, z nich bowiem możemy odtworzyć różnicę poglądów na czyny ludzkie ze względu na ich moralną wartość; jednocześnie możemy zauważyć zmiany, jakie przechodził nasz język i wpływy, jakim podlegał. Z tego też względu szkoda, że autorka nie pomieściła w swych wypisach jeszcze więcej oryginałów z rękopisów, dotyczących danej epoki. Dużą część książki poświęca Orsza zabytkom kultury w mrocznej przeszłości narodu polskiego, wykazuje najrozmaitsze wpływy, a szczególnie rolę i zasługę duchowieństwa w szerzeniu oświaty i chrystjanizmu,

Podane wyjątki wskazują, jak naród, raz popchnięty w tym kierunku, podąża w swym cywilizacyjnym pochodzie

za innemi narodami Zachodu, będącego mu niejako pierwowzorem.

Podane illustracje przyczyniają się do zobrazowania materjału historycznego, ciekawe szczególnie są te, które dotyczą zabytków kulturalnych. Wypisy te mogą przynieść przy nauce historji ogromną korzyść uczniom klas wyższych i samoukom, znaleźć się winny w ręku każdego nauczyciela historji, który zaznajamiając uczniów z ustępami charakterystyczniejszemi, ma możność zachęcenia ich do samodzielnej pracy w tym kierunku. Pracę swą doprowadziła autorka do końca epoki Piastowskiej.

K. Kalkstein-Lewandowska.

G. Konopnicki. Wypisy gieograficzne do gieografji szkolnej A. Nałkowskiej i innych. Część I-a i Część II-a (Australja, Ameryka, Afryka, Azja. Nakładem i drukiem M. Arcta. 1907 r. Warszawa. Cena każdej części 50 kop.

Ilość podręczników gieograficznych wzrosła w ostatnim roku niepomiernie, co prawda jakościowo nie pomnaża to naszego dobytku umysłowego, albowiem wszędzie tłem są gieografje Nałkowskich. Według wyrażenia jednego z gieografów „jest to obecnie w modzie“, każda zaś przeróbka jest słabszą od oryginału, to też większą już wartość mają niektóre tłumaczenia np. książeczek Miecza. Wzrosła również liczba t, zw. wypisów gieograficznych.

Pierwsze tego rodzaju prace powstały w pierwszym półwieczu ubiegłego stulecia, a więc wypisy Anczyca, Strojnowskiego, następnie tłumaczenie wypisów Grubego i cały szereg cennych książeczek pod różnemi tytułami, które jednak cel swój urozmaicenia wykładu osiągały, Wspomnę tylko takie jak: „Ciekawe obrazy z życia ludów“, J. Popławskiego, „Obce ludy, obce kraje,“ J. Korzeńskiego, wiele drobniejszych rzeczy Antoszki, F. Morzyckiej, Brzezińskiego, Umińskiego i innych.

Najgruntowniejszą pracą i najbardziej dostosowaną do uzupełnienia kursu dla klas wyższych jest „Gieografja malownicza“ W. Nałkowskiego. Niestety, dotychczas wyszła dopiero Australja, Ameryka zaś ukaże się wkrótce Okazał się jednak brak książki, odpowiadającej poziomowi klas niższych. Zwłaszcza przy użyciu podręczników A. Nał-

kowskiej, nauczyciel winien tu i owdzie rzucić obraz barwniejszy, opis uboczny, wytłumaczenie gruntowniejsze—i otóż to właśnie można znaleźć w wypisach gieograficznych G. Konopnickiego, zwłaszcza w II-ej części.

Część pierwsza (str. 109) odpowiada pierwszemu rokowi gieografji ogólnej. Autor przyjął podział na: ląd, wody lądowe, morze, atmosferę, klimat, rośliny i zwierzęta, a więc inny niż w analogicznych znanych wypisach rosyjskich „Krugom Swieta“, Gorbunowów i Łukjanskiej, gdzie zastosowany jest bardzo udatnie podział na pasy klimatyczne. Źródła, z których czerpie autor, są nader poważne, więc: Neumayer, Buchholz, Nieczajew, Kohl, Miecz, Zimmermann, Brehm, Nałkowski, Wagner i inni. Krótkość poszczególnych rozdziałów jest zastosowana doskonale do młodocianych słuchaczy, których uwaga niezdolna jest skupić się nad dłuższemi czytaniami. Są jednak i pewne znaczne usterki, oto brak żywości i obrazowości wielu wybranych opisów, niektórych zwłaszcza tak znanych z piękności miejsc jak fjordy, porohy dnieprzańskie, kaujony. W wielu powiastkach strona faktyczna zupełnie przeważa nad malowniczą. Możnaby powiedzieć, że jest to pewna anemja, która w następnych wydaniach da się uleczyć. Za to za książką przemawia ważna bodaj rzecz—idea humanitarna, ujawniająca się w I-ej części w opowiadaniach o ludziach, poświęcających się dla wiedzy, a występująca nader pięknie w części II-ej.

Część II-ga. (str. 139) obejmuje Australję, Amerykę, Afrykę i Azję. W podzialc istnieje pewna nierównomierność, bo oto Azja zawiera podobnież 21 opisów, jak i pozostałe części świata, chociaż jako największa i najróżnorodniejsza winna być szerzej uwzględnioną. To też brak nam niektórych krajobrazów np. Turanu, Gobi. Zresztą część druga zawiera bezwarunkowo ustępy żywsze, więcej malownicze z małemi tylko wyjątkami. Gdybyż jeszcze dodać trochę rycin tych różnych krajobrazów, takich zwłaszcza, których brak w książkach A. Nałkowskiej. Co prawda; jeśli chodzi o nauczanie szkolne, to duży ścienny obraz gieograficzny, których oby szkoły miały jaknajwięcej, daje stanowczo lepsze pojęcie o rzeczy, niż mały widoczek książkowego formatu, gdzie na jednej stronie czasem mamy

wszystkie pasy klimatyczne z ich typami fauny, flory i człowieka. Niestety, ostatni zarzut stosuje się głównie do wydawców, którzy, wiadomo jak potrafią oskubać wspaniałe skrzydła lotu autorskiego, za to „książki są tanie.“

Do kompletu wypisów G. Konopnickiego brak nam cz. III-ej Europy, co do której można wyciągnąć wniosek z poprzednich, iż przejdzie je w cnotach pedagogiczno-gieograficznych.

Marja Czaplicka.

C. A. Laisant. Nauczanie początków matematyki. Przekład Z. Czubalskiego. Warszawa 1908.

Na karcie tytułowej czytamy: „Książka napisana niezależnie od programów szkolnych i poświęcona przyjaciołom dziatwy.“ Określenie to jest trafną charakterystyką książki, która przeznaczona jest dla dzieci w wieku przedszkolnym i ma za zadanie wzbudzenie w nich zaciekawienia do różnych pojęć i zagadnień matematycznych. Książka ta nie należy do t. zw. „rozrywek matematycznych,“ gdzie wiadomosci matematyczne są zastosowywane do gier i zabaw, przeciwnie autor stara się zabawę wyzyskać dla matematycznego urabiania umysłu dziecka, dla przygotowania gruntu do późniejszej nauki systematycznej. O sposobie korzystania z książki autor mówi w przedmowie: „Książka niniejsza w ręku dziecka byłaby bezwartościową, a nawet szkodliwą, gdyż jest przeznaczona wyłącznie dla wychowawcy. Jednak uczeń, który już rozpoczął naukę systematyczną, może przeczytać z pożytkiem to dziełko, znajdując w nim jak gdyby rzut oka wstecz na pierwsze stadja rozwoju swego młodocianego umysłu.“ Zacząwszy od poglądowego i bardzo zajmującego sposobu nauczania liczenia i czterech działań arytmetycznych, autor nieznacznie wprowadza oznaczanie liczb przez litery i daje graficzne uzasadnienie liczb ujemnych. Dalej autor wprowadza dziecko w świat pojęć gieometryczuych i później zatacza coraz szersze kręgi, dotykając nawet pojęcia o funkcjach, podstaw gieometrji analitycznej i stożkowych. Oczywiście, wychowawca sam miarkuje, czy ma iść tak daleko, jak to czyni autor, czy też zadowolnić się ma częścią materjału, zawartego w książce. W każdym razie, jako próba ujęcia przedmiotu, jako wzór dla nauczycieli, książka omawiana

jest nieoceniona i gorąco ją polecamy wszystkim, interesującym się kształceniem dzieci przed nauką szkolną.

M. Feldblum.

Michał Karbowiak. Polskie reformatorskie myśli o wychowaniu narodowym. We Lwowie 1908. Odbitka z „Muzeum.“

Broszura pod powyższym tytułem wkracza w dziedzinę, która dotychczas mało jest zgłębioną—historji pedagogiki w Polsce. Autor zaznajamia nas z zapomnianą, a raczej zgoła nieznaną, postacią pedagoga polskiego z pierwszej połowy XIX-go wieku, Aleksandra Napoleona Dybowskiego, który w broszurze p. t. *Myśli o wychowaniu narodowym*, wydanej w r. 1846 w Poitiers, gdzie jako emigrant był nauczycielem języka niemieckiego i angielskiego, wypowiada śmiałą krytykę istniejącego systemu wychowania i dążność do radykalnej jego reformy. W broszurze tej, odszukanej i streszczonej przez p. Karbowiaka, znajdziemy wiele myśli, które niejako wyprzedziły swój czas i zbliżają Dybowskiego do reformatorów naszej epoki. Idea zakładania szkół na wsi, łączenia pracy fizycznej z umysłową, poszanowania swobody i indywidualności ucznia, która przyświeca dzisiejszym szkołom nowego typu, przenika już projekty Dybowskiego, choć jak u każdego śmiałego reformatora wychowania myśli trafne i paradoksalne przeplatają się w jego pracy. Prawdziwa wdzięczność należy się p. Karbowiakowi za to odkrycie w dziejach naszej pedagogiki. Broszurę jego interesującą serdecznie polecić można, zwłaszcza że, jak sam zauważył na wstępie, pedagodzy nasi, lubujący się w frazesach, powołują się tylko na Komisję edukacyjną, szukając tam wyłącznie podstaw dla pedagogiki polskiej, a ignorują zupełnie wiek XIX-ty, który przecież nie był dla postępu tej pedagogiki bezpłodny.

Aniela Szycówna.

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. 1) Pisownia polska w ćwiczeniach. Książka dla ucznia. 2) Dyktanda do pisowni polskiej w ćwiczeniach. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908.

Dwie te małe książeczki mają na celu praktyczną naukę pisowni zwrócić na drogę racjonalną, zgodną z zasadami współczesnej pedagogiki. Zarówno praktyka nauczania jak studja psychologiczne dowiodły, że dyktando nie

może być już uważane za jedyny i niezawodny środek przyswojenia ortografji. Prawidłową pisownię przyswaja sobie dziecko naprzód mechanicznie dzięki wyobrażeniom wzrokowym wyrazów, które kojarzy z odpowiedniemi dźwiękami i ruchami ręki; następnie zaś rozumowo przez uświadomienie sobie zasad ogólnych, pod które wszystkie (albo większość) wypadki szczególne dadzą się podciągnąć. Na obu tych stopniach nauki pisowni dyktandem można się posługiwać tylko jako środkiem powtórzenia i skontrolowania tego, co zostało przyswojone inną drogą. Zgodnie z tym poglądem, autorki *w książce dla ucznia* podają szereg ćwiczeń, polegających na przepisywaniu pewnych wyrazów, dodawaniu liter opuszczonych, tworzeniu pochodnych, układaniu przykładów na sformułowane zasady i t. d. W drugiej zaś książeczce, przeznaczonej wyłącznie dla nauczyciela, znajdujemy materjał do dyktand, oraz słowniczek, wyjaśniający pochodzenie użytych w nich wyrazów; słowniczek ten wielką niewątpliwie edda przysługę uczącym, dając im możność wniknąć głębiej w zasadę etymologiczną przy nauce pisowni i w miarę potrzeby ndzielać odpowiednich objaśnień uczniom. Podobne próby ujęcia i usystematyzowania nauki pisowni nie są już nowością w naszej literaturze pedagogicznej, że wspomnimy tylko wydane w ostatnich latach dziełka Brzezińskiej, Drzewieckiego, Dzierżanowskiej; praca jednak p.p. Perkowskiej i Hertzberżanki wyróżnia się nietylko metodą, lecz i doborem materjału: zamiast wyrazów i zdań oderwanych, nie mogących zatrzymać uwagi dziecka, zamiast ćwiczeń jednostajnych i odstraszających swą monotonnością dają urywki prozy i poezji, budzące treścią swą żywy interes dziecka, a w ćwiczeniach wprowadzają możliwe urozmaicenie. Ta dążność do zainteresowania dziecka każdym zadaniem, ta rozmaitość i świeżość pomysłów, ten zapał, który autorki wlały w swą pierwszą pracę to cechy bardzo sympatyczne i dodatnie, które radzibyśmy spotykać u wszystkich autorów młodych przy pierwszym występie na niwie literackiej. Nie znaczy to naturalnie, iżby praca przez nas omawiana była doskonałą; obok przymiotów cennych i niewątpliwych znaleźć też w niej można usterki nieodłączne od wszystkich prób pierwszych i pomysłów nowych; niektóre ćwiczenia są sformułowane nie dość jasno np. na str. 15 czytamy: Ułożyć krótkie wypracowanie o powierzchni ziemi, o zajęciach mieszkańców gór

i równin—sądzę, że nietylko dziecko lecz i nauczyciel nie zda sobie sprawy, o jakie wypracowanie chodzi; materjał też w wielu razach wydaje nam się zbyt szczupły dla dobrego przyswojenia pewnej zasady. Takie usterki jednak usunie z pewnością własne doświadczenie autorek i pozwoli im pracę swą doskonalić w dalszych wydaniach, których tym pożytecznym książenzkom życzymy szczerze.

Aniela Szycówna.

Romuald Sułowski. Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych. Dla klas wyższych szkół średnich. Część II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908.

Część I-szą tej pracy oceniałam już w 6-ym zeszycie „Nowych Torów." Książeczka obecna posiada ten sam charakter surowego materjału, z którego nauczyciel może w rozmaity sposób korzystać. Mieści ona 14 opisów i 14 rozpraw różnych autorów; wśród nich przeważają rozbiory arcydzieł literatury i malarstwa, rzecz istotnie korzystna dla kształcenia estetycznego pod warunkiem jednak, aby utwory, o których mowa, były pierwej bezpośrednio poznane przez ucznia. Niektóre urywki są zbyt krótkie jako wzory; wzorem bowiem stylu i kompozycji może być tylko to, co stanowi pewą całość wykończoną, *A. Szycówna.*

N. Rybkin. Zbiór zadań gieometrycznych na obliczanie. Część II. Stereometrja.

O pierwszej części tej książki pisaliśmy w sierpniowym zeszycie „Nowych Torów." Zadania stereometryczne zbioru Rybkina, acz nie wykraczają po za zwykły urzędowy program średnich szkół rządowych, zawierają wielkie bogactwo pomysłów, i, dopóki literatura nasza nie posiądzie obszerniejszego i pełniejszego zbioru zadań gieometrycznych, zbiór Rybkina może być bardzo użyteczny. Opracowanie drugiej części zbioru na ogół sprawia jakby lepsze wrażenie, choć i tu napotykamy wiele rusycyzmów.

M. Feldblum.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Dr. Förster. Schule und Charakter. Zurich 1908.

Na dwie podstawowe strony w kształceniu charakteru zwraca autor główną uwagę: 1) na pedagogikę posłuszeństwa i 2) na reformę karności szkolnej.

Kształcenie charakteru winno być najgłówniejszym zadaniem szkoły, gdyż charakter jest to potężna siła, re-

gulująca zdrowie psychiczne człowieka; a zarazem wydajność i doskonałość pracy intelektualnej jest w ścisłej zależności od charakteru danego osobnika—tchnienie tej wielkiej siły duchowej kładzie piętno na jednostkę. Przyjąwszy ten pogląd za słuszny, zgodzimy się, że zbiorowa praca szkolna, ożywiona ideałem powyższym, daje potrzebną koncentrację sił intelektualnych i że karność szkolna staje się wtedy nietylko środkiem, ułatwiającym technikę szkolną, lecz głównym czynnikiem przy kształceniu charakteru.

Niedoskonałą i krótkowzroczną jest zdaniem autora dążność pedagogów amerykańskich dopasowywania niejako ideałów wychowania moralnego do potrzeb praktycznych ustroju demokratycznego w chwili bieżącej. Ideał doskonałości stać powinien wyżej nad poziom i dążenia danego stadjum rozwojowego społeczeństwa, i nie poglądy danego ustroju społecznego powinny naginać do siebie charakter, lecz przeciwnie potężna siła wielkości charakteru powinna podnosić coraz wyżej pojęcia etyczne ustrojów społecznych.

Z oryginalnego punktu rozpatruje prof. F. indywidualność w wychowaniu, potępiając błędne przecenianie indywidualności w rozwoju dziecka. Autor przeprowadza ścisłą definicję pojęć: indywidualność i osobowość (Individualität u. Persönlickkeit) i dowodzi wyższości duchowej jaźni człowieka nad fizyczną indywidualnością, wewnętrznej samodzielności ducha nad zewnętrzną brutalną indywidualnonością, którą racjonalna pedagogika posłuszeństwa musi ująć w karby, aby dać możność rozwinąć się panowaniu ducha.

Indywidualnoćć jednostki jest to świat zmysłów, namiętności, zewnętrzne piętno pierwotnej natury człowieka i zmagać się musi z siłą kulturalną—duchowości.

Pedagogika posłuszeństwa wyrabiać powinna pojęcie prawdziwej swobody ducha, polegającej na panowaniu nad wybujałościami i rozwichrzeniami indywidualności i w ten sposób przyczyniać się będzie do koncentracji sił intelektualnych, do przeduchowienia materjału czyli panowania ducha nad ciałem, osiągając na tej drodze ideał udoskonalania się w kształceniu przyszłych pokoleń.

W tym duchu rozwija prof. F. swe myśli, przytaczając poglądy różnych autorów, porównywa pedagogikę

średniowiecza, wieku odrodzenia i czasów ostatnich i robi słuszną uwagę, że brak woli, karności wewnętrznej w naszych czasach idzie w parze z wybujałym indywidualizmem.

Autor zarzuca Ellen Key, Gurlittowi frazeologję i brak pogłębienia psychologicznego, a z szacunkiem mówi o Pascalu, którego słynne „le moi haïssable“ przeciwstawia wygórowanemu kultowi własnego „ja“ w stylu moderne.

Autor mówi bardzo dużo o reformie karności szkolnej, dzieląc się swym bogatym doświadczeniem, zaczerpniętym ze szkolnictwa amerykańskiego.

Ameryka—kraj demokratycznego wolnego ustroju i kooperatyw różnego rodzaju — przeszczepiła też na gruncie szkolnym pojęcie wolnego obywatela i uczyniła każdego członka republiki szkolnej odpowiedzialnym za własne czyny i współdziałaczem ogólnego porządku i harmonji.

Self-government [1]) panuje w schoolcity-system, a o self-respect [2]) dba bardzo niewiele mały obywatel wolnego kraju.

Szereg przykładów z życia i szkół amerykańskich, a w części szwajcarskich i szkockich, w których panuje parlamentarny ustrój, jest wymownym dowodem, że młode pokolenie coraz żywiej i subtelniej rozumie doniosłość zaprowadzenia takiej dyscypliny szkolnej, przy której wychowawca, tworząc jakby duchowy sojusz z lepszemi zawiązkami charakteru dziecka, dopomaga mu tym samym do zwalczania jego słabości i złych nałogów. Bardzo ważną rzeczą w terapji szkolnej jest umiejętność wynalezienia choćby najmniejszej dobrej właściwości w charakterze dziecka. Umiejętne rozwijanie dodatniej właściwości jest częstokroć pierwszym etapem do odrodzenia moralnego danego osobnika. Dzisiejsza szkoła, powiada autor, zaniedbuje częstokroć zdolności dzieci do spostrzegania i uświadamiania sobie własnych doświadczeń życiowych i wskutek togo braku wychowania młodzież szkolna (a często jeszcze i ludzie dorośli) potrafi lepiej recytować myśli cudze, niż zdobyć się na rzeczowy i krytyczny sąd własny w kwe-

---

[1]) Rządzenie samym sobą.
[2]) Szacunek dla samego siebie—poczucie własnej godności.

stjach życiowych. Należy więc iść ręka w rękę z naturą, która obdarzyła dziecko żywiołowym popędem interesowania się przejawami życia i w pogadankach etycznych poruszać tematy, w których zdolność obserwacyjna i krytyczna ucznia znajdzie pole do rozwijania się. Prof. Foerster zachęca nauczycieli do prowadzenia rozmów z dziećmi i kładzie ogromny nacisk na omawianie wspólnie z klasą różnych kwestji życiowych.

Naostatek przytoczę motto autora: nauczyciel, udzielający wyłącznie wiadomości, jest rzemieślnikiem, nauczyciel kształcący charakter—jest artystą (Parker). Bądźmy więc artystami!

Walentyna Strumf.

J. F. Elslander. E'école nouvelle. Esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine. Paryż. Bruksella 1908. Autor, który przed paru laty wydał ciekawą książkę p. t. *L'éducation au point de vue sociologique* w tej nowej pracy daje nietyle traktat pedagogiczny, co swoje marzenie o szkole, zupełnie niepodobnej do istniejących dotąd, której też nadaje nazwę *Novella.* Główną zasadą tej wymarzonej szkoły jest według autora brak wszelkiego przymusu w podawaniu dzieciom wiedzy; otrzymują one te tylko wiadomości, które odpowiadają ich rozwojowi umysłowemu w miarę, jak ich same zapragną lub życie wywoła ich potrzebę. Głównym czynnikiem wychowania jest bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą, praca w różnych kierunkach, gdyż tylko samodzielne działanie pobudza umysł do szukania wiedzy. Książka przypomina pod pewnym względem *Emila* Rousseau'a, chociaż o ile Rousseau odłącza swego wychowańca od społeczeństwa, o tyle Elslander czynnikom społecznym największą przypisuje wagę i całą szkołę urządza jako małe społeczeństwo ludzi pracujących; ale zarówno reformator z XVIII-go jak z XX-go wieku wygłasza wiele paradoksów obok poglądów nadzwyczaj trafnych, które nie powinny przebrzmieć bez echa. Rzecz warta czytania przez wszystkich tych, którzy rozumieją potrzebę gruntownej reformy metod i środków wychowawczych.

A. S.

P. F. Thomas. L'éducation dans la famille. Les péchés des parents. Paryż 1908. Autor, którego dwie prace

poprzednie: *Suggestja w wychowaniu* i *Kształcenie uczuć* posiadamy w przekładzie polskim, w ostatniej swej książce daje szereg wskazówek co do wychowania domowego, poruszając różne kwestje z nim związane. Rzecz napisana popularnie, obliczona widocznie na rodziców przeciętnych, omawia wiele prawd dobrze znanych, a przecież takich, które warto przypominać zawsze, przystosowana też jest ściśle do poglądów burżuazji francuskiej, stąd rozdziały najciekawsze mają charakter lokalny bardzo wyraźny.

A. S.

KRONIKA.

Okólnik Inspektora szkół miasta Warszawy.

P, obowiązki inspektora szkół m. Warszawy, p. Starosiwilskij rozesłał do utrzymujących prywatne szkoły początkowe okólnik treści następującej:

„Do Pp. utrzymujących szkoły prywatne początkowe.

Załączając przy niniejszym kopję rozporządzenia J. E. p. Kuratora Okręgu z d. 14 czerwca, za Nr. 13,156, które należy wykonywać ściśle, proszę zastosować się do wskazówek następujących:

1) Lekcje we wszystkich prywatnych szkołach początkowych powinny się odbywać podług „Planu kształcenia," który ministerjum oświaty zatwierdziło dla rządowych szkół początkowych, z zachowaniem art. 3,763.

2) Książki szkolne winny być wybierane z załączonego przy niniejszym wykazu podręczników, zaaprobowanych przez komitet specjalny, z uwzględnieniem art. 3,762 t. XI, cz. I Zb. pr.

3) Wyjątki w stosowaniu wskazówek, wyłuszczonych w p. 1 rozporządzenia niniejszego, czynione mogą być jedynie przy uwzględnieniu wymagań, które stawia art. 8,761 t. XI, cz. 1 Zb. pr.

4) Sporządzone według ustanowionego przez inspekcję wzoru wykazy osób, powołanych do udzielania lekcji, winny być przedstawione do zatwierdzenia, przytym termin przedstawienia (w dwuch egzemplarzach) wyznacza się na 1 września.

5) W szkołach dwuklasowych, w klasie drugiej, w której historja i gieografja mają być wykładane jako przed-

mioty samoistne, na lekcje tych przedmiotów winna być przeznaczona dostateczna liczba godzin wykładowych podług programów, objętych „Planem kształcenia“ (por. p. 1). Do wykładu tych przedmiotów (historji i gieografji) powinny być powołane osoby pochodzenia rosyjskiego.

6) Żądanie powyższe winno być wykonywane również i w zakresie wykładów języka rosyjskiego — w szkołach utrzymywanych przez stowarzyszenia, dalej w szkołach, w których utrzymujący te zakłady naukowe nie posiadają prawa udzielania lekcji i powołują w tym celu wynajętych nauczycieli, wreszcie—w szkołach, w których utrzymujący je powołują dla siebie do pomocy nauczycieli obcych i w których lekcje odbywają się nie podług podziału na klasy, lecz na przedmioty. Dedać należy, że wyłuszczone w pomienionym punkcie pierwszym wskazówki dotyczą tak jednoklasowych jak i dwuklasowych szkół początkowych.

Zalecając powyższe do wykonania, poczytuję za konieczne uprzedzić, że lekcje będą mogły się rozpocząć jedynie w razie ścisłego wykonania warunków pomienionych. W razie przeciwnym będą niezwłocznie poczynione kroki w celu zamknięcia szkoły.“

Okólnik powyższy podpisali: p. o. inspektora szkół, *S. Starosiwilskij* i referent *M. Wereszkowskij*.

Nowe rozporządzenia co do języka wykładowego.

W ostatnich czasach wyszło kilka rozporządzeń, dotyczących języka wykładowego w szkołach Królestwa. Oprócz znanego już okólnika w sprawie wykładu historji i gieografji wydano rozporządzenie specjalne dla szkół w Chełmszczyźnie i Podlasiu i dla szkół żydowskich. W szkołach dla dzieci żydowskich dozwolono prowadzić wykłady tylko w języku rosyjskim lub w żargonie; o ile przełożeni zechcą do programu wprowadzić wykłady języka polskiego, muszą za każdym razem wyjednywać sobie specjalne pozwolenie. Na Chełmszczyźnie i Podlasiu w gminach z ludnością mięszaną wolno w takich tylko miejscowościach otwierać szkoły polskie, gdzie już istnieje szkoła rosyjska tego samego typu.

Zakład gimnastyki rytmicznej w Warszawie.

Panna Franciszka Kutnerówna, znana czytelnikom „Nowych Torów,“ jako autorka artykułu o gimnastyce rytmicznej, zamieszczonego w zeszycie majowym naszego pisma, po paroletnich studjach w Genewie otworzyła od bieżącego roku szkolnego zakład gimnastyki rytmicznej w Warszawie. Nowa szkoła mieści się przy ulicy Nowogrodzkiej, 10 i przyjmuje zarówno komplety dzieci jak dorosłych. Dzięki temu wychowawcy i nauczyciele będą mogli na miejscu obznajmić się z metodą Daleroze'a, budzącą dziś ogólne zainteresowanie wśród pedagogów i muzyków, i wypróbować jej znaczenie wychowawcze,

---

Kursy matematyczno-fizyczne.

Koło matematyczno-fizyczne uzyskało pozwolenie na urządzenie kursów z dziedżiny nauk matematyczno-fizycznych. Kursy te wkrótce będą otwarte. Dotychczas wykłady swe na nich zgłosili: pp. Zdzisław Czubalski, Rafał Korniłowicz, Lucjan Zarzecki i Grzegorz Zawadzki.

Zjazd hygjenistów w Lublinie.

Z wystawą lubelską, otwartą d. 15 września, połączono zgodnie z programem zjazd hygjenistów, który rozpoczyna swe obrady w sobotę dnia 26-go września. Zjazd ten ma na celu zobrazować historję Towarzystwa hygienicznego w ciągu ubiegłych lat dziesięciu jego działalności, a zarazem podnieść sprawy hygieny prowincji, której warunki sanitarne tak są zaniedbane. Około tych dwuch tematów grupują się referaty, zapowiedziane na posiedzenie sobotnie i niedzielne, dopiero na ostatnim posiedzeniu w poniedziałek znajdą miejsce sprawy bliżej wiążące się z wychowaniem, bo dotyczące hygieny wieku dziecięcego i młodzieńczego. Wymieniamy je wszystkie: 1) dr. Bączkiewicz: „Walka ze śmiertelnością dzieci.“ 2) dr. Tymiński: Referat pod tymże tytułem. 3) St. Kijeński: „O instytucjach

opieki nad dziećmi.“ 4) Wł. R. Kozłowski: „Postępy wychowania fizycznego młodzieży w ostatnim dziesięcioleciu.“ 5) dr. Heryng: „O nowej metodzie wyjałowienia mleka.“ 6) dr. Roszkowski: „W sprawie odżywiania niemowląt.“ Czytając ten program, mimowoli nasuwa się uwaga, że na tym zjeździe hygienistów, hygiena szkolna nie została uwzględniona, a obok lekarzy nie zabrali głosu pedagodzy, którzy przecież wiele w tej sprawie powiedzieć mogą.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Sekcja wycieczek szkolnych.

Przy Krajowym Związku Turystycznym w Krakowie powstała w kwietniu r. b. sekcja wycieczek szkolnych, której zadaniem jest z jednej strony ułatwiać zwiedzenie Krakowa uczniom przybyłym z różnych miast Galicji, z drugiej—organizować bliższe i dalsze wycieczki po kraju, do których nawet zachęca wydany przed paru laty okólnik Rady Szkolnej. Sekcja ta składa się z nauczycieli ze wszystkich szkół średnich Krakowa i Podgórza, wybranych po 2 z każdej szkoły przez odpowiednie grono nauczycielskie, oraz delegatów innych szkół Galicji. Fundusze sekcji składają się z opłat uczniów, biorących udział w wycieczce, oraz z subwencji ze strony władz i instytucji. Urządzającym wycieczki szkolne sekcja poleca następujące wskazówki: 1. Uczniów należy przed wyjazdem pouczyć, by zdali sobie jasno sprawę, co zwiedzać mają. 2. Należy wpoić w nich obowiązek poważnego zachowania się w miejscach zamieszkałych, a nie swawolnej swobody na wolnym powietrzu, jako też szczególnej grzeczności względem osób, z któremi się w drodze zetkną. 3. Wzbronić bezwarunkowo używania napojów alkoholowych i palenia tytoniu. 4. Liczba uczniów, biorących udział w jednej drużynie, nie powinna być większa nad 50. Drużyny należy przed odjazdem podzielić na grupy po 10 pod dozorem poważniejszych uczniów. 5. Żadnemu uczniowi nie należy dozwolić na dłuższe oddalenie się od drużyny wycieczkowej. 6. Przynajmniej dwuch nauczycieli powinno towarzyszyć każdej drużynie i opiekować się nią bezustannie w dzień i w nocy. 7. Dobrze jest przestrzec uczniów, że małe ich wydatki nie stoją w żadnym stosunku do ich potrzeb w czasie wycieczki, że praca i ofiarność wielu ludzi składa się na nich, że przeto nie powinni okazywać niezadowolenia, gdy im wypadnie znieść jakąś niewygodę.

Konkurs na historję Polski.

Wydział Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie ogłasza konkurs na popularną historję Polski ze szczególnym uwzględ-

nieniem ostatnich dwuch stuleci. Historja ta—według brzmienia odezwy—przeznaczona dla czytelń towarzystw oświatowych, ma być napisana treściwie a popularnie i patrjotycznie, aby mogła przemawiać do dusz czytelników; oprzeć się zaś winna na wynikach dzisiejszych badań naukowych, z wykluczeniem jednak jakiejkolwiek tendencji społecznej czy politycznej. Wymaga się, by praca ta zawierała elementarne wiadomości z gieografji ziem polskich i zachowała równomierność w przedstawieniu stosunków wewnętrznych z dziejami politycznemi. Co do swej objętości nie może przekroczyć 8 arkuszy druku. Termin konkursu upływa z dniem 1 maja 1909 r. Prace, opątrzone godłem, należy nadsyłać pod adresem „Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie“ (ul. Kampiana 3) dołączając kopertę, opatrzoną tym samym godłem, a zawierającą nazwisko i adres autora. Praca, uznana za najlepszą. otrzymuje nagrodę w ilości 500 koron; nagroda ta może być rozdzieloną między dwie prace względnie najlepsze. Towarzystwo Oświaty Ludowej zastrzega sobie prawo ogłoszenia drukiem pracy nagrodzonej.

Projekt krajowej opieki nad dziećmi w Galicji.

Jeden z założycieli warszawskiego *Towarzystwa opieki nad dziećmi*, p. Kazimierz Jeżewski wydał w lutym r. b. we Lwowie broszurkę, w której podaje projekt zorganizowania krajowej opieki nad dziećmi w Galicji. Autor, wychodząc z założenia, że system masowego wychowywania w internatach sierot lub dzieci zaniedbanych przez rodziców jest sztuczny i wadliwy, proponuje dzieciom takim, pozbawionym rodziny, wytworzyć ją przez zakładanie t. zw. gniazd rodzinnych czyli kolonji na wsi, w którychby pod opieką jakiegoś uczciwego małżeństwa wychowywało się po kilkoro sierot. Kolonja taka, założona z krajowego funduszu sierocego, przedstawia wartość 10000 koron; gospodarz gniazda, przybrany ojciec powierzonych sobie sierot, gospodaruje na ofiarowanej mu ziemi, a czysty z niej dochód po opłaceniu wszelkich powinności i wydatków, oraz utrzymania i wychowania dziatwy dzieli się równo pomiędzy wszystkie jego dzieci zarówno przybrane jak własne, nadto taki gospodarz gniazda i jego żona mają zabezpieczoną emeryturę w stosunku do lat pracy. Przybrani rodzice winni powierzone sobie sieroty wychowywać i utrzymywać do lat 18-tu, posyłać do szkół, przyjmować na święta i wakacje tak, jak własne dzieci. Wogóle autorowi chodzi bardzo o to, abydzieci te zupełnie nie odczuwały swego wyjątkowego położenia w porównaniu z rówieśnikami i kolegami. Nąd całą tą akcją czuwa *Krajowe Biuro Opieki nad dziećmi*, którego działalność polega na: 1) Zakładaniu gniazd rodzinnych. 2) Zakładaniu i utrzymywaniu specjalnych zakładów wychowawczych dla dzieci anormalnych lub moralnie zwyrodniałych. 3) Zakładaniu i utrzymywaniu szpitali dla dzieci. 4) Popieraniu prywatnej inicjatywy przez subwencjonowanie zakładów różnych towarzystw wychowawczych lub poświęconych niedoli dziecięcej. 5) Zaprowadzeniu ochrony prawnej dla dzieci, a w pierwszym rzędzie staraniu o zaprowadzenie specjalnych sądów dla małole-

tnich przestępców. 6) Prowadzeniu statystyki dziecięcej. Temu biuru podlega w każdym powiecie Krajowa Powiatowa Opieka nad dziećmi, którą zakłada gniazda i umieszcza dzieci w granicach swego terytorjum. Projekt powyższy był następnie przedmiotem rozpraw w d. 7 kwietnia w Towarzystwie Kółek Rolniczych a wreszcie osobnego odczytu z dyskusją w sali ratuszowej we Lwowie d. 16-go maja. I tu, i tam rozpatrywano go więcej z punktu społeczno-ekonomicznego, niż pedagogicznege. Projektodawca wyjaśnił, że nad wychowaniem dzieci po guiazdach bezpośrednio czuwać będą t. zw. instruktorki, z których każda będzie miała pod swą opieką 10 gniazd rodzinnych; przejeżdżając kolejno z jednego gniazda do drugiego, przebędzie wszędzie po dwa tygodnie, aby przez ten czas udzielać rad i wskazówek matkom, wyrabiając je na dzielne wychowawczynie. W całym projekcie jednak tak pięknie pomyślanym pedagogika zeszła na plan drugi, a może jeszcze dalej. W radach opiekuńczych centralnych i oświatowych mają zasiadać przedstawiciele wszystkich stanów, ale udział pedagogów z zawodu nie jest podkreślony; od instruktorek też się wymaga różnych cennych zalet, lecz o ich wykształceniu pedagogicznym nic się nie wspomina. Widzimy stąd, jak potrzebę specjalnej wiedzy o wychowaniu w społeczeństwie polskim mało się jeszcze odczuwa, nawet tam, gdzie pewien zdrowy instynkt pedagogiczny trafną wskazuje drogę. Zaczynamy już rozumieć wadliwość wychowania sztucznego, pozbawionego czynnika tej pierwszorzędnej wagi, jakim jest rodzina, co tak wymownie wykazała w „Nowych Torach“ Iza Moszczeńska. (W artykule *Matka czy specjalistka*, oraz ocenie *Ochronki* Frappiego) ale łatwo wpadamy w ostateczność przeciwną — powierzania całego ciężaru wychowania ludziom dobrym, uczciwym, lecz pozbawionym wiedzy pedagogicznej. Czyż nie należałoby dla uniknienia tej jednostronności wraz z demokratyzacją wychowania pomyśleć o zdemokratyzowaniu pedagogiki, udostępniając jej zasady dla wszystkich matek i ojców prawdziwych czy przybranych?..

Pomnik Henryka Jordana.

W Krakowie powstała myśl uczczenia pamięci dr. Henryka Jordana, zmarłego przed rokiem, założyciela pierwszego w Polsce a jednego z najpiękniejszych w Europie parku dla dzieci i młodzieży. Zawiązał się już komitet dla zbierania funduszów na pomnik dla tego męża niespożytej zasługi, który sam sobie najlepszy pomnik wystawił, pozostawiając ideę żywotną, która coraz dalej się rozszerza, powołując w różnych miastach polskich parki jordanowe.

Odczyty dla młodzieży w Krakowie.

„Ognisko nauczycielskie“ w Krakowie postanowiło oddziaływać na młodzież szkolną przez urządzanie a) odczytów dla młodzieży, b) uroczystości na cześć zasłużonych ludzi w pamiętne rocznice narodowe, c) zabaw i gier ruchowych. Działalność tę rozpoczęto uroczyście d. 15 marca r. b. Odczyty mają treść

przeważnie etyczną lub historyczno-literacką i stosują się do owych dni pamiętnych, w które urządzają się stosowne obchody. Przytaczamy ważniejsze. W sam dzień otwarcia mówił prof. Michał Magiera *O miłości ojczyzny* na podstawie „Ksiąg pielgrzymstwa“ Adama Mickiewicza, a p. Rąmułtowa wygłosiła wykład p. t. *Prawda w życiu.* W dniu 4 kwietnia w rocznicę bitwy Racławickiej jeden z nauczycieli, Müller mówił o jej bohaterach. Kiedyindziej p. Udziela wyjaśniał znaczenie baśni ludowej, opowiadając dziatwie ciekawe i charakterystyczne baśnie. Innym razem p. Szumowski wygłosił wykład *O wywłaszczeniu*, malując smutne stosunki w Poznańskim. Urządzono też uroczystość Wincentego Pola, na którą odczyt okolicznościowy przygotowała dyrektorka szkoły, p. Mieczysława Śleczkowska, znana pisarka na niwie literatury dla młodzieży. Odczyty urozmaicono obrazami niknącemi, deklamacją i śpiewem, dostarczając dziatwie szkolnej wrażeń miłych i podniosłych.

B) Z ziem obcych.

Zjazd nauczycieli słowiańskich w Pradze.

W d. 9—14 sierpnia obradował w Pradze zjazd nauczycieli słowiańskich, który liczył około 6000 uczestników, przedstawicieli wszystkich narodowości słowiańskich, zamieszkujących w Austrji. Z Polaków byli tylko delegaci Polskiego Towarzystwa pedagogicznego we Lwowie, Krajowego Związku Nauczycielskiego w Krakowie, oraz Polskiego Towarzystwa pedagogicznego na Szląsku. Program zjazdu obejmował następujące referaty:

1. Józef Czerny *O wychowaniu narodowym* na posiedzeniu plenarnym przy otwarciu zjazdu.

2. W sekcji I-ej główny referat: „Narodowość i jej znaczenie w wychowaniu ‘ (Józef Hawlik).

Subreferaty: a) Józef Ulehla i Józef Zeman. „Podstawy biologiczne wychowania narodowego.“

b) F. Merta. Podstawy psychologiczne wychowania narodowego.

c) L. Horak. „Podstawy socjologiczne wychowania narodowego.“

d) E. Havelka. „Wzajemność, pokrewieństwo i przeciwieństwo pracy a walka narodowościowa.“

3. W sekcji III. Główny referat: „Wychowanie narodowe w szkole.“ (Moravec).

Subreferety: a) Moravec. „Duch społeczny szkoły.“

b) Józef Smita. „Wpływ narodu na szkołę.“

c) K. V. Tucek. „Wolna szkoła a władza szkolna.“

d) Józef Pesek. „Wykład nauki szkolnej.“

e) Przedmioty nauczania.

1. Józef Müller i Jarosław Petr: „Język ojczysty.“

2. L. Horak. „Historja.“

3. Adolf V. Obst. „Przyrodoznawstwo, gieografja, matematyka.“

4. Józef Sowa: „Rysunek.“
5. Konrad Pospišil. „Śpiew i muzyka.“
6. V. Svacha. „Gimnastyka.“

W sekcji III. Referat główny: „Wychowanie narodowe poza szkolne (Nemec).

Subreferaty: a) Antonina Gebauerowa. „Wychowanie w rodzinie dla społeczeństwa, wychowanie w społeczeństwie dla samokształcenia.

b) Kazimierz Talpa. „Środki wychowania naukowego i estetycznego.“

c) Otokar Sypala. „Interesy społeczne a zadania wychowawcze.“

Postanowiono też utworzyć *Związek słowiańskiego nauczycielstwa w Austrji*, do którego jednak ze stowarzyszeń polskich przystąpił tylko *Krajowy Związek Nauczycielski* krakowski; delegaci innych towarzystw poczynili pewne zastrzeżenia, których nie uwzględniono, a tym samym i do związku nie przystąpili.

Galerja szkolna w Pardubicach.

Wychowanie estetyczne wielkie robi postępy w Czechach. Dowodem tego jest między innemi galerja obrazów, założoną w roku zeszłym przy szkole żeńskiej w Pardubicach staraniem kierownika tej szkoły, Józefa Jirouta. Zawiera ona już 500 reprodukcji obrazów najcelniejszych malarzy czeskich: Brożika, Liebichera, Monera, Marolda, Muchy, Uprka. Spillera, Jensy, Engelmüllera i t. d. Z galerją jest połączony zbiór książek ilustrowanych i dzieł o sztuce. Założyciele tak określają *cele* tego urządzenia: 1) Dzieci mają poznać i nauczyć się cenić najwybitniejszych malarzy czeskich. 2) Rozpoznawać„ dzieła według treści (obrazy historyczne, rodzajowe krajobrazy, martwa natura, portrety i t. d.) 3) Rozróżnić styl w pomyśle i wykonaniu. 4) Poznać różne sposoby reprodukcji (drzeworyt, chromolitografja, fotografja i t. d.). 5) Nauczyć się właściwie patrzeć na obrazy. 6) Poznać główne cechy, dla których dane dzieło uważa się za dzieło sztuki. Galerja ma wywierać wpływ wychowawczy, a mianowicie: 1) Budzić zamiłowanie prawdziwego piękna. 2) Wpływać na młodzież uszlachetniająco, gdyż pojęcia etyczne z estetycznemi w ścisłym pozostają związku. *Użycie galerji* określa się, jak następuje: 1) Uczennice oglądają obrazy pod przewodnictwem nauczycieli. 2) W klasie rozbiera się treść obrazu, co służy następnie za temat do ćwiczeń. 3) Zadają się później wypracowania. dotyczące galerji, rozpatrywanej z różnych punktów widzenia. 4) Niektóre obrazy bywają pomocne przy wykładzie o harmonji barw i rysunku. 5) Historja, gieografja i czytanie mają w galerji ważną pomoc, gdyż dzięki odpowiednim obrazom dzieci mogą przedstawić sobie i zrozumieć wiele rzeczy, na których odtworzenie słowo nie wystarcza. Doświadczenie pierwszego roku przekonało, że dzieci chętnie oglądają obrazy pojedyńczo i grupami z własnego popędu i prowadzą o nich rozmowy; galerja wzbudziła zainteresowanie również wśród rodziców, któ-

rzy chętnie przychodzą do szkoły dla obejrzenia obrazów, tym sposobem wywiera wpływ nietylko na dzieci lecz także na ich otoczenie domowe.

Publiczne bibljoteki dla dzieci w Ameryce.

Ameryka może być nazwaną krajem bibljotek publicznych, posiada ich tak wiele i tak urządzonych, że my długo jeszcze o czymś podobnym nie będziemy mogli nawet marzyć. Nic dziwnego, że i na czytelnictwo dzieci zwraca się tam specjalną uwagę. Większa część bibljotek publicznych posiada specjalne oddziały dla dzieci, gdzie nietylko są zebrane książki i pisma odpowiednie, ale istnieją obszerne, jasne pokoje dla młodych czytelników. Najczęściej pokój ten ma osobne wejście wprost z ulicy, aby dzieci nie przeszkadzały dorosłym. Obsługa w oddziale dzieci staranniejsza, niż w innych. Co do wieku żadnych ograniczeń: przychodzą matki z maleńkiemi dziećmi, którym pokazują obrazki, przychodzi też i młodzież dorastająca. Dzieciom starszym nad lat 10 wypożyczają książki do domu: każde ma swój abonament; ręczy własnym podpisem za całość książki. Amerykanie starają się dzieci przyzwyczaić do dobrego obchodzenia się z książkami; dzieci myją ręce przy wejściu do bibljoteki, aby nie brudziły książek: na ścianie widnieje napis dużemi literami: „Ten pokój powierza się opiece chłopców i dziewczynek, obywateli miasta N." Podobne odezwy znaleźć można czasem na zakładkach książek, które dzieci mają w ręku. Szkoły pozostają w ścisłym kontakcie z bibljotekami: nauczyciele mają wszelkie ułatwienia przy korzystaniu z bibljotek publicznych, zakładają się też specjalne bibljoteki szkolne. Ponieważ prowadzenie bibljotek dziecięcych wymaga specjalnego przygotowania, założono w r. 1904 w Pittsburgu osobną szkołę dla bibljotekarzy z kursem dwuletnim, zaznajamiającym zarówno z techniką prowadzenia bibljoteki i czytelni t. j. katalogowaniem i wydawaniem książek, jak i ze specjalną literaturą dla dzieci, z potrzebną wiedzą pedagogiczną, z umiejętnością dobrego opowiadania dzieciom. Na kursa te uczęszczają wyłącznie kobiety. Aby ułatwić czytanie dzieciom, mieszkającym zbyt daleko, zakładają się *bibljoteki domowe* w różnych dzielnicach miasta t. j. w pewnym domu umieszcza się szafka z książkami, które sąsiadom swym wydaje bądź młody gospodarz, bądź delegat czy delegatka z bibljoteki publicznej. Tworzą się też kółka czytania domowego i kluby dziecięce; wreszcie przy niektórych bibljotekach prowadzi się w określonych godzinach *opowiadanie bajek i powieści*, którego treść bywa zwykle zaczerpnięta z arcydzieł literatury wszechświatowej.

Reforma kształcenia nauczycieli we Włoszech.

Na zeszłorocznym kongresie kierowników szkól i seminarjów nauczycielskich w Medjolanie przyjęto rezolucję, nie idącą tak daleko, jak uchwały pedagogów czeskich, o których pisaliśmy w zeszycie poprzednim „Nowych Torów," bo dążącą jedynie

do reorganizacji istniejących seminarjów, a mianowicie postanowiono:

I. Aby dla przyszłych nauczycieli i nauczycielek, których we Włoszech przyjmują do seminarjum (tak jak w Galicji) po ukończeniu szkoły wydziałowej (francuskiej: école secondaire) ustanowiono kurs 3 letni kształcenia ogólnego, przygotowujący do szkoły wyższej.

II. Aby w kursie tym oprócz przedmiotów wykształcenia ogólnego podano wiadomości z psychologji dziecka, hygjeny, fizjologji, a w trzecim roku posyłano uczniów na lekcje do szkółki wzorowej.

III. Po kursie trzyletnim wykształcenia ogólnego ma nastąpić kurs dwuletni ściśle pedagogiczny, na którym wykłady teoretyczne i ćwiczenia praktyczne mają zdążać do wytworzenia dobrego nauczyciela, odpowiadającego swemu zadaniu pod względem moralnym, umysłowym i technicznym.

IV. Organizacja seminarjum winna odpowiadać potrzebom społeczeństwa nowożytnego i charakterowi ludu włoskiego; ukończonym seminarzystom winien być zapewniony dostęp nietylko na posady nauczycieli w szkołach ludowych, lecz także w miarę zasług i zdolności na kierowników szkół i inspektorów; wychowańcy seminarjum o kursie pięcioletnim powinni mieć też dostęp do uniwersytetu.

V. W seminarjach żeńskich istnieć winny kursy specjalne zajęć kobiecych, zastosowane do warunków miejscowych i do celu, który uczennice pragną osiągnąć.

VI. Dyrektor i profesorowie seminarjum winni być tak wybrani, iżby mogli wykładać metodykę przedmiotów swej specjalności.

VII. Szkoły elementarne, połączone z seminarjami, powinny być utrzymywane przez państwo (dotąd zależą od miasta), personel ich powinien być wyborowy, powołany drogą konkursu, i posiadać należyte uposażenie.

Pierwszy międzynarodowy kongres wychowania moralnego w Londynie.

W dniu 25 września otwiera się w Londynie pierwszy kongres międzynarodowy wychowania moralnego z udziałem przedstawicieli wszystkich narodowości i wszelkich poglądów na wychowanie i nauczanie moralności w szkole. Nadesłany nam porządek dzienny zapowiada następujący program posiedzeń:

I. Piątek. 25/IX o 10$^1/_2$ rano. Powitanie. Zagajenie przewodniczącego. Podstawy pedagogiki wychowania moralnego.

II. Piątek 25/IV o godz. 2$^1/_2$ p. p. Cele, środki i zadania różnych metod kształcenia moralnego.

III. Sobota 26/IX o godz. 10-ej rano. Kształcenie charakteru przez karność, oddziaływanie pośrednie i otoczenie.

IV. Sobota 26/IX o godz. 2$^1/_2$ p. p. Zagadnienia nauki moralności.

V. Poniedziałek 28/IX o godz. 10-ej rano. A. Posiedzenie sekcji: Stosunek wychowania religijnego i moralnego. B. Posiedzenie sekcji. Zagadnienia szczególne.

VI. Poniedziałek 28/IX o godz. $2^1/_2$ p. p. Systematyczny wykład moralności. C. Posiedzenie sekcyjne. Wykład poszczególnych kwestji etycznych.

VII. Wtorek 29/IX o godz. 10-tej rano. Stosunek wychowania moralnego do innych działów wychowąnia.

D. Posiedzenie sekcyjne. Biologja i pedagogika wychowania moralnego.

Obok referatów uczestnicy będą mieli sposobność usłyszenia wzorowych pogadanek moralnych w trzech językach: angielskim, niemieckim i francuskim. Ze zjazdem jest połączona wystawa książek pedagogicznych. Poprzestając dziś na tej krótkiej wzmiance, mamy nadzieję dać czytelnikom „Nowych Torów" szczegółowe sprawozdanie z prac zjazdu, w którym biorą też udział przez swych delegatów oba warszawskie towarzystwa nauczycielskie, a mianowicie: Stowarzyszenie nauczycielstwa polskiego i Polski związek nauczycielski.

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Uniwersytet dla Wszystkich.

We wrześniu r. b. otwarty zostaje zorganizowany już rok temu systematyczny kurs pedagogiki p. Stanisława Karpowicza. Wykłady obejmują całą pedagogikę w treściwym a przystępnym zarysie.

Kurs składa się z dwuch części: 1) zasady ogólne, teoretyczne, gdzie wskazane będą cele i drogi kształcenia młodzieży we wszystkich okresach jej rozwoju i 2) zasady praktyczne, wyjaśniające, jakich środków i metod używać należy w wychowaniu fizycznym, umysłowym i moralnym w myśl ideałów pedagogicznych i zgodnie z potrzebami społecznymi. Część I t. j. logika wychowania zawiera się w 37 wykładach, podzielonych na 18 serji, z których każda stanowi mniej lub więcej zaokrągloną całość. Serja I. Istota i ostateczny cel wychowania (w 9 wykładach). Serja II. Główne zadania wychowania (w 5 wykładach). Serja III. Zasady i plan wykształcenia ogólnego (w 5 wykł.). Serja IV. Zasady wychowania moralnego (w 6 wykł.). Serja V. Zasady wychowania estetycznego (w 2 wykł.). Serja VI. Wykształcenie zawodowe i kształcenie indywidualności (w 4 wykł). Serja VII. Różne kierunki wychowania (w 3 wykł.). Se-

rja VIII. Zasady i warunki wychowania dzieci normalnych i nienormalnych (w 3 wykł.).

Ażeby słuchacze mogli łatwiej orjentować się w wykładanym przedmiocie, pożądane jest przynajmniej 4-o klasowe przygotowanie i chociażby elementarna znajomość nauk przyrodniczych. W celu rozszerzenia, ugruntowania i uporządkowania nabywanych wiadomości, co miesiąc urządzane będą konferencje wykładającego ze słuchaczami — w sprawach, poruszanych na wykładach poprzednich. Odpowiednie książki pomocnicze polecone będą w miarę potrzeby podczas wykładów. Zapisy na wykłady powyższe przyjmuje Biuro Zarządu Uniw. dla Wszystkich (Wspólna 26 m. 1) w dni powszednie od 11—1 i od 7—9, w świąteczne od 9—11.

Koszta kursu wynoszą: dla członków Uniwersytetu rb. 7 kop. 40 za 37 wykładów, dla osób postronnych rb. 9 kop. 25, płatne w dwuch ratach za pierwsze 3 serje i za 5 serji następnych. Wykłady odbywać się będą w godzinach wieczornych dwa razy tygodniowo.

Jednocześnie z otwarciem kursów ogólnych zasad wychowania rozpoczną się wykłady z 2-ej części pedagogiki p. t. „Technika wychowania“ dla słuchaczy, którzy już przeszli cz. I-ą.

Serja I. Rozwijanie sprawności ogólnej (w 20 wykładach). I. Określenie przedmiotu, jego zakres, podstawy i metoda. 2. Oddychanie. Odzież. Pielęgnowanie skóry. Sen. Mieszkanie. Praca i wypoczynek. 3. Ćwiczenia naturalne a sztuczne. 4. Główne zasady fizjologji ćwiczeń fizycznych. 5. Istota i znaczenie gimnastyki niemieckiej i szwedzkiej. 6, 7 i 8. Zabawy dziecięce, ich charakterystyka, pochodzenie, znaczenie fi-

zjologiczne, psychologiczne i moralne. Rodzaje zabaw i ich ocena. 9 i 10. Gry i zabawy ruchowe, ich dzieje, klasyfikacja i wartość ćwiczebna. Udział wychowawców w zabawie. Gry w szkołach i ogrodach publicznych. Urządzanie placów do gier ruchowych. 11. Zabawy, działające ujemnie pod względem umysłowym i moralnym. 12 i 13. Tańce oraz ich znaczenie biologiczne, społeczne i wychowawcze. Tańce dzieci i młodzieży. 14. Pływanie, łyżwiarstwo, wycieczki i t. p. 15. Praca ręczna w wychowaniu, jej dzieje, rodzaje i ocena. Roboty ręczne w pierwszym dzieciństwie. Pierwsze prace. 16. Slöjd, jego istota, metoda, ocena i stosowanie. 17. Zajęcia ogrodnicze i rolnicze. Roboty ziemne. 18. Lepienie z gliny. Szycie, wyplatanie i inne roboty. 19 i 20. Zabawy i praca ręczna w różnych okresach życia dziecka. Ćwiczenia fizyczne chłopców i dziewcząt.

W dalszym ciągu wykłady obejmują dokończenie techniki wychowania: wykształcenie umysłowe, moralne i estetyczne. Zapisy na wykłady powyższe przyjmuje biuro Zarządu Un. dla Wsz. (Wspólna 26, m. 1) w dnie powszednie od 11-ej do 1-ej i od 6-ej do 8-ej, w świąteczne od 11-ej do 1-ej. Koszty kursu wynoszą dla członków Uniwersytetu rb. 4 za 20 wykładów, dla osób postronnych rb. 5. Wykłady odbywać się będą w godzinach wieczornych dwa razy tygodniowo.

We wrześniu r. b. rozporzną się wykłady p. St. Karpowicza „O zasadach samokształcenia.“ Ponieważ treść wykładów dotyka spraw zawiłych, pożądaną jest rzeczą, żeby słuchacze—dla dokładniejszego ich zrozumienia posiadali mniej więcej trzy lub czteroklasowe wykształcenie albo odpowiednie przygotowanie domowe. Zresztą oczytanie słuchaczy w połączeniu z do-

świadczeniem życiowym może tu więcej zaważyć, niż formalna nauka szkolna.

Kurs składać się będzie z 20-tu wykładów. 1. Pojęcia wstępne o samokształceniu i potrzebie wykształcenia ogólnego. 2. Wykształcenie ogólne wyjaśnia nam najważniejsze potrzeby nasze i wskazuje drogi do ich zaspokojenia. 3. Najważniejsze potrzeby człowieka. 4. Jakie są środki do zaspokojenia tych potrzeb? 5. Wiedza i pomyślność w życiu. 6. Co to jest wykształcenie ogólne? 7. Jak samouk ma zdobywać wykształcenie ogóne? 8. Co czynić, aby osiągnąć sprawność ogólną? 9. Jak rozwijać zdolności umysłowe? 10. Kształcenie charakteru i zdolności do czynu. 11. Praca zawodowa i wykształcenie ogólne. 12. O udziale jednostki w życiu zbiorowym. 13 i 14. O poznaniu piękna w przyrodzie, życiu ludzkim i dziełach sztuki. 15. O kształceniu się w sztukach pięknych. 16. Co wykształcony człowiek o przyrodzie wiedzieć powinien? 17. Co każdy obywatel o stosunkach społecznych wiedzieć powinien? 18. Owocność pracy umysłowej. 19 i 20. Jak korzystać z książek?

Zapisy na wykłady powyższe przyjmuje biuro Zarządu Un. dla Wsz. (Wspólna 26, m. 1) w dni powszednie od 11-ej do 1-ej i od 7-ej do 9-ej, w świąteczne od 9-ej do 11-ej. Koszty kursu wynoszą dla członków Uniw. rb. 3 za 20 wykł., dla osób postronnych rb. 4. Wykłady odbywać się będą w godzinach wieczornych, 2 razy tygodniowo.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Żeromski Stefan. Duma o hetmanie. Warsz. Nakładem Kasy przezorności i pomocy Warsz. pomocników księgarskich. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, 1908.

Michalski i Zakrzewski. Zbiór przykładów i zadań algebraicznych dla średnich zakładów naukowych męskich i żeńskich. Część I. Kurs klasy 3 i 4. Warszawa. Nakł. i własność księg. Idzik. 1908.

Rybkin. Zbiór zadań geometrycznych na obliczenie. Część II. Stereometrja. Nakład księgarni Stiftera w Łodzi 1908.

Belmont Leon. Socjalizm i sprawiedliwość—studjum etyko-ekonomiczne. Warsz. Gebethner i Wolff. Cena rb. 1 kop. 50.

Ziębowski Miecz. Finkelsztejn. Hymn (z cyklu Pieśni Słoneczne). Warsz. Skład główny w księg. Gebethnera 1908, str. 16.

Jackowski Aleks. Odczyty naukowe. Z zakresu prawodawstw spółkowych. U nas i gdzieindziej. Wydawnictwo na rzecz funduszu stypendjalnego. Towarzystwa wyższych kursów handlowych. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa, 1908.

Dmochowski. Rozwój instytucji społecznych w XIX stuleciu. Odczyty nauk. Tow. kursów handlowych. Gebethner i Wolff, 1908.

Kisielewska (Oksza). Historja Polski. Podręcznik do nauki szkolnej i domowej. Kurs średni. Warsz. Nakł. Fiszera, str. 400.

Czytania historyczne. II epoka Jagiellońska. Zesz. 8. Kultura u Jagiellonów, zebrały i ułożyły *H. Witkowska i Marc. Kulikowska.* Wyd. Arcta, 1908.

Dzierżanowska Marja. Skrót dziejów państwa polskiego do użytku szkolnego. Warszawa. Nakład Fiszera, str. 51.

— Pieśni ojczyste. II części dla dzieci, wybrane z różnych autorów, str. 93—115. Fiszer, 1908.

Bogucka, Niewiadomska. Nauka stylistyki, oparta na przykładach i wzorach, z dodaniem koniecznych objaśnień. Gebethner i Wolff, 1908 r., str. 328.

Sułowski. Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych dla klas wyższych szkół średnich. Część II. Arct. Warsz., str. 115.

Feldman Wilhelm. Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych 1864—1905. Uzupełnienie dziejów literatury. Arct. Warsz. 1908, str. 696.

Umiński Wł. Przygotowanie do nauki gieografji z 76 rys. i mapą ziem polskich. Fiszer 1908, str. 145.

Cieślewski. Gieometrja praktyczna z ćwiczeniami dla szkół początkowych i rzemieślniczych ze 109 rysunkami. Nakł. Idzikowskiego, 1909, str. 94.

Thomas St. Trzecia książka do czytania. Wydaw. Arcta. Warsz., 1908.

— Rachunki dla szkół początkowych. Część I. Zadania i przykłady. I-y rok nauki. Część II. Zadania i przykłady. II rok nauki. Część III. Stosunki, proporcje, reguła trzech. Wydaw. Arcta. 1908.

Kamiński. Kurs handlowy języka międzynarodowego Esperanto; opracowany podług Marissiaux. Arct. 1908.

Król. Krzyżacy w Polsce. Książka do czytania i na odczyt. Księgarnia polska. Sikorskiej, 1908.

Willa. Tam dobrze, gdzie nas niema. Opowiadanie, odznaczone na konkursie Gazety Świątecznej. Skład gł. u Sikorskiej. Warsz., 1908. Księgarnia Polska.

Karczewska. O uprawie warzyw. Podręcznik dla gospodarzy małorolnych.

Sosińska. Doktór Mahomet.

Biblioteque des ècoles. Le Requisitionnaire. Portrait de Grandet. Mort de Grandet avec explications et vocabulaire français-polonais. Gebethner.

Książki dla Wszystkich.

(Wydawnictwa Arcta).

Junosza. Z Pamiętników roznosiciela.

Lange. Krótki zarys literatury powszechnej. II-ga część. Literatura ludów romańskich.

Akwarjum pokojowe opracował Konrad Pruszyński, junior z 39 ryc.

Brodzki. Zarys Historji literatury francuskiej. Wiek XVII. Część II.

Hancock. Japoński system trenowania ciała dla młodzieży z 32 ryc. Przekł. Szukiewicza.

Gomulicki Wiktor. Trzy królowe. Portrety historyczno-estetyczne. Jadwiga, Barbara, Marysieńka.

Dr. Wł. Sterling. Opr. według Trumpp'a. Hygjena wieku szkolnego.

Bibliotheque des écoles Nr. 9. Jacques Nounaud. Courage de femme—la premiere edition — avec explications et vocabulaire français-polonais.

Bibliotequo des écoles N 10.

Bazin. Margueritte, Theuriet, Poppée.

R. Wassowska. Abregé de l'histoire de la litter. française, à l'usage des classes de 5-e et de 6-e dès origines á Voltaire. Arct.

Sprostowanie.

W zeszycie sierpniowym w ogłoszeniu *Prac metodycznych w zakresie wykształcenia średniego* wydrukowano błędnie *D-ra* Polikiera zamiast *Józefa* Polikiera.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.